



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ

ISSN: 2822-695X

Hacettepe Üniversitesi
YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ



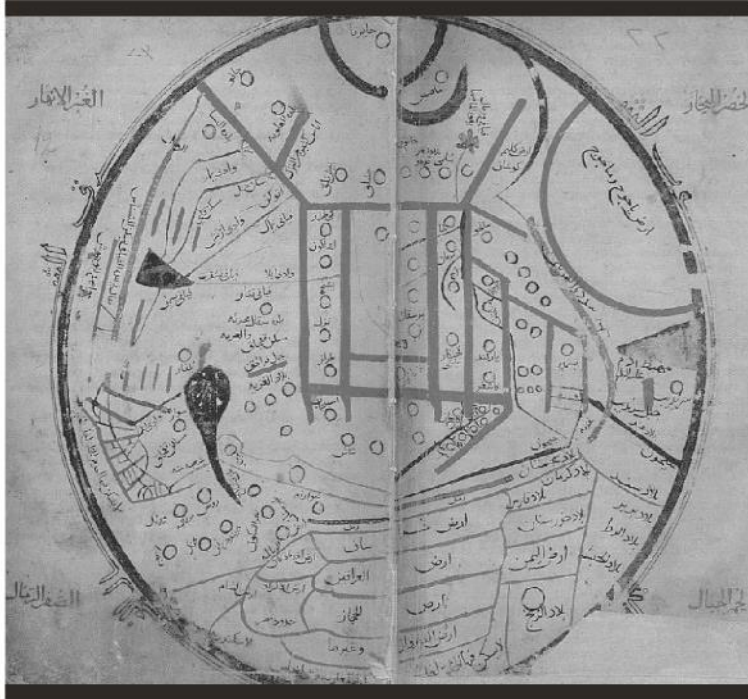
SAYI 7 KIŞ 2022



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ

ISSN: 2822-695X

Hacettepe Üniversitesi
YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ



SAYI 7 KIŞ 2022

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi
Kurucusu: Prof.Dr. Yunus KOÇ

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü adına
Sahibi ve Sorumlu Yazı İşleri Müdürü: Yunus KOÇ

Editörler

Nazmiye TOPÇU TECELLİ, Meltem EKTİ

İngilizce Editör

Evgenia KERMELİ ÜNAL

Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi
ISSN: 2148-1970

Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi,
Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü himayesinde yılda iki kez
(Kış ve Yaz) yayımlanan **hakemli, yerel ve süreli** bir dergidir.

Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi'nde
yayımlanan yazılarda ifade edilen görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir. Yazılar, iki
alan uzmanının yayımlanabilir onayından sonra Yayın Kurulunun son kararı ile
yayımlanır. Gönderilen yazılar yayımlansın veya yayımlanmasın iade edilmez.

Kapak Tasarımı

Yunus KOÇ

Teknik Editör

Çiğdem KARACAOĞLAN

İdare Yeri

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, 06532 Beytepe / ANKARA

Tel: +90 (312) 297 71 82 - 297 67 71 / Belgeç: +90 (312) 297 71 71

E-posta: huydotad@hacettepe.edu.tr / huydotad@gmail.com

Basımcı

Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Basımevi 06100, Sıhhiye / ANKARA

Tel: +90 (312) 310 97 90

Yayın Tarihi

08.03.2023

Yayın Kurulu

Prof.Dr. Sema ASLAN DEMİR	Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü
Prof.Dr. Mustafa DURMUŞ	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Prof.Dr. Ayten GENÇ	Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Prof.Dr. Bülent GÜL	Osmangazi Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
Prof.Dr. Evgenia KERMEİ ÜNAL	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Prof.Dr. Yunus KOÇ	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Prof.Dr. Arif SARIÇOBAN	Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü
Doç.Dr. Meltem EKTİ	Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü
Doç.Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Dr.Öğr.Üyesi Mikail CENGİZ	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Dr.Öğr.Üyesi Tevfik Orçun ÖZGÜN	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Öğr.Gör.Dr. Fatma TÜRKYILMAZ	Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü
Öğr.Gör. Aydan ERYİĞİT	Hacettepe Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (HÜTÖMER)
Dr. Gülhan YAMAN KAHVECİ	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Arş.Gör. Nilay ALTUNAY	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Arş.Gör. Buğra Yiğit BOZ	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Arş.Gör. Meral KOÇAK	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Danışma Kurulu

- AKAR, Doç.Dr. Didar (Boğaziçi Ü.)
ABDO SHABAN, Prof.Dr. Asuman (Marmara Ü.)
AKIŞ, Dr.Öğr.Üyesi İbrahim (İstanbul Ü.)
AKŞEHİRLİ, Doç.Dr. Soner (Ege Ü.)
AKTAŞ, Prof.Dr. Tahsin (Nevşehir Ü.)
AKYOL, Prof.Dr. Hayati (Gazi Ü.)
ALYILMAZ, Prof.Dr. Cengiz (Atatürk Ü.)
ARIOĞUL, Dr.Öğr.Üyesi Sibel (Indiana Ü.)
ASLAN, Prof.Dr. Canan (Ankara Ü.)
ATABEY, Dr.Öğr.Üyesi İbrahim (Ankara H.B.V. Ü.)
BALÇIKANLI, Prof.Dr. Cem (Gazi Ü.)
BARIN, Dr.Öğr.Üyesi Erol (Gazi Ü.)
BAŞTÜRK, Prof.Dr. Mehmet (Balıkesir Ü.)
BAYYURT, Prof.Dr. Yasemin (Boğaziçi Ü.)
BECKETT, Doç.Dr. Gülbahar H. (Cincinnati Ü.)
BENZER, Prof.Dr. Ahmet, (Marmara Ü.)
BEYRELİ, Prof.Dr. Latif (Marmara Ü.)
BÖREKÇİ, Prof.Dr. Muhsine (Atatürk Ü.)
ÇAKIR, Prof.Dr. Abdülvahit (Gazi Ü.)
DEDEOĞLU, Prof.Dr. Hakan (Hacettepe Ü.)
DEMİR, Doç.Dr. Ahmet (Başkent Ü.)
DEMİR, Prof.Dr. Nurettin (Hacettepe Ü.)
DEMİREZEN, Prof.Dr. Mehmet (Hacettepe Ü.)
DEMİRKAN, Prof.Dr. Murat (Marmara Ü.)
DİLİDÜZGÜN, Prof.Dr. Selhattin (İstanbul Ü.)
DİLİDÜZGÜN, Prof.Dr. Şükran (İstanbul Ü.)
EKTİ, Doç.Dr. Meltem (Hacettepe Ü.)
GÖKTER GENÇER, Dr.Öğr.Üyesi Bilge (Başkent Ü.)
GÜLTEKİN, Doç.Dr. İbrahim (Kırıkkale Ü.)
GÜNAY, Prof.Dr. V. Doğan (Dokuz Eylül Ü.)
GÜREL, Prof.Dr. Ayşe (Boğaziçi Ü.)
GÜZEL, Dr.Öğr.Üyesi Hasan (Hacettepe Ü.)
HATİPOĞLU, Prof.Dr. Çiler (Orta Doğu Teknik Ü.)
HAZNEDAR, Prof.Dr. Belma (Boğaziçi Ü.)
KARABABA, Doç.Dr. Canan (Ankara Ü.)
KARATAY, Prof.Dr. Halit (Abant İzzet Baysal Ü.)
KAVRUK, Prof.Dr. Hasan (İnönü Ü.)
KERİMOĞLU, Prof.Dr. Caner (Dokuz Eylül Ü.)
KIRAN, Prof.Dr. Zeynel (Hacettepe Ü.)
KIRKILIÇ, Prof.Dr. H. Ahmet (Atatürk Ü.)
KOÇAK, Prof.Dr. Muhammet (Gazi Ü.)
KÖKSAL, Prof.Dr. Dinçay (Çanakkale 18 Mart Ü.)
KURT, Prof.Dr. Mustafa (Gazi Ü.)
KÜÇÜK, Prof.Dr. Salim (Ordu Ü.)
MERT, Prof.Dr. Osman (Atatürk Ü.)
METE, Doç.Dr. Filiz (Hacettepe Ü.)
NURLU, Prof.Dr. Muammer (Gazi Ü.)
ÖZKAN, Prof.Dr. İsa (Ankara H.B.V. Ü.)
ÖZKUL, Prof.Dr. Senem (Augsburg Ü.)
ÖZMEN, Prof.Dr. Kemal Sinan (Gazi Ü.)
ÖZSOY, Prof.Dr. Sumru (Boğaziçi Ü.)
SALLABAŞ, Doç.Dr. Eyüp (Yıldız Teknik Ü.)
SARIÇOBAN, Prof.Dr. Arif (Hacettepe Ü.)
SAUNER-LEROY, Doç.Dr. Marie H. (Aix-en-Provence Ü.)
SEYMEN, Doç.Dr. Aylin (Gazi Ü.)
SEVER, Prof.Dr. Sedat (Ankara Ü.)
SILAY, Prof.Dr. Kemal (Indiana Ü.)
ŞAHİN, Dr.Öğr.Üyesi Sedat (Hacettepe Ü.)
ERGUVANLI TAYLAN, Prof.Dr. Eser (Boğaziçi Ü.)
TEMİZYÜREK, Prof.Dr. Fahri (Gazi Ü.)
TEMUR, Prof.Dr. Nezir (Gazi Ü.)
TOKER, Prof.Dr. Şevket (Ege Ü.)
UNAN, Prof.Dr. Fahri (Manas Ü.)
ÜLNER, Doç.Dr. Nihat (Hacettepe Ü.)
ÜZÜM, Dr.Öğr.Üyesi Melike (Başkent Ü.)
YAYLI, Prof.Dr. Derya (Pamukkale Ü.)
YAZICI, Prof.Dr. Nermin (Hacettepe Ü.)
YILMAZ, Prof.Dr. Emine (Hacettepe Ü.)
YÜCE, Prof.Dr. Sefa (Gazi Ü.)

Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi

Yıl: 9, Sayı: 7, Kış 2022

İÇİNDEKİLER

Dilek Tahir

Das Konzept Der “Frau“ in Den Sprichwörtern Des Alltags: Eine Kontrastive Analyse
Gündelik Yaşamda “Kadın” Kavramı: Karşılaştırmalı Bir Analiz
The Concept of the “Woman” in Everyday Life: A Contrastive Analysis.....7

Elif Ermağan

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Mesaj Dili
Texting Language in Teaching Turkish as a Foreign Language 31

Hüsnüye Koçak

“Stottern” Ein Problem Bei Türkischen Und Deutschen Kindern Auf Dem Weg Der
Identitätsbildung
“Kekemelik” Türk ve Alman Çocuklarında Kimlik Oluşumunda Bir Problem
“Stuttering” as a Barrier to Identity Development of Turkish and German Children 57

Olga Tüba Çelikten

İlk Okuma Yazma Becerilerini Desteklemeye Yönelik Etkinlik Örneği
An Activity to Support First Reading and Writing Skills75

Selin Alptekin

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitaplarında “-Mış” ve “-İmiş” Biçimbirimlerinin
Kanıtsallık İşlevlerinin İncelenmesi
Analyzing Evidential Functions of Morphemes “-miş” and “-İmiş” in the Course Books of
Teaching Turkish as a Foreign Language 93

Yayın İlkeleri..... 121

Editorial Principles 125

DAS KONZEPT DER “FRAU“ IN DEN SPRICHWÖRTERN DES ALLTAGS: EINE KONTRASTIVE ANALYSE*

*Dilek TAHİR***

Öz: Gesellschaften sind sich in einer Welt bewusst, in der Grenzen mit der Globalisierung der Welt aufgehoben werden. Dieses Bewusstsein spiegelt sich sowohl in unserem Lebensraum als auch in unserem Verhalten wider. Diese Reflexion bewirkt auch eine Veränderung in unserer Gedankenwelt. Wenn wir es im kulturellen Sinne betrachten, obwohl einige Konzepte unveränderlich zu sein scheinen, ist es klar, dass ihre Unterschiede auf der Grundlage bedeutungsorientierter nur bestimmter Muster offengelegt werden. Es ist jedoch zu sehen, dass es außerhalb dieser Muster, die seit der Globalisierung existieren, andere Bedeutungen in Erscheinung treten. Diese erworbenen Bedeutungen sind nicht nur auf soziale und universelle Bedeutungen beschränkt, sondern können auch zu einer Degeneration des Konzepts führen. Da sich dieser Verfall im Gedanken widerspiegelt, kann sie auch eine Degeneration im Verhalten verursachen, da der Gedanke auch ein Verhalten ist. Mit anderen Worten, solange sich die Wahrnehmungen, die sich ändern können, im Rahmen kultureller Codes bewegen, gibt es keine Entartung. Es wird jedoch beobachtet, dass die Ausartung in dem Sinne vorliegt, dass sie über den Kode hinausgeht.

In den Kulturen der deutschen und türkischen Gesellschaft gibt es einen Bedeutungsbildungsprozess, der im sozialen und universellen Kode existiert und auch außerhalb des Wörterbuchs oder der durch die Globalisierung verursachten kulturellen Stereotypen herrscht. Geht dieser Signifikationsprozess in Richtung Entartung, führt er die Gesellschaft zur Ausartung, denn ein Begriff kann tausend Verhaltensweisen beeinflussen. In dieser Studie wird das Frauenbild in 20 deutschen und türkischen Sprichwörtern untersucht, die im Alltag verwendet werden und daraufhin im Hinblick auf gesellschaftliche und universelle Codes bewertet. Zuerst wird in dieser Arbeit versucht, sowohl in den deutschen als auch in den türkischen Redewendungen der Begriff Frau zu entziffern. Im Anschluss daran wird dies mit dem heutigen Frauenprofil verglichen. Diese zwei Fragen werden von der semiotischen semantischen Betrachtung analysiert. Die Ebene des Frauenbegriffs, die mit dem Begriff der Humanität verwandt ist und auch kulturell an Bedeutung gewinnt, wird untersucht und der Stellenwert des heutigen Frauenprofils erläutert.

Schlüsselwörter: Semantik, Sprichwort, Kultur, Kode, Frauenbild.

Gündelik Yaşamda “Kadın” Kavramı: Karşılaştırmalı Bir Analiz

Öz: Dünyanın küreselleşmesi ile birlikte sınırların ortadan kalktığı bir dünyada toplumlar bilinçlidir. Bu farkındalık davranışlarımıza olduğu kadar yaşam

* Makale Türü: Araştırma Makalesi

Makalenin Geliş ve Kabul Tarihleri: 14.02.2023 - 07.03.2023

** Öğr.Gör., Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Almanca Akademik Birimi, Ankara, Türkiye. E-posta: dilektahir@gmail.com, ORCID:0000 000274783656.

alanımıza da yansımaktadır. Bu yansıma aynı zamanda düşünce dünyamızda da bir değişikliğe neden olur. Kültürel anlamda bakacak olursak bazı kavramlar değişmez gibi görünse de anlam odaklı sadece belli kalıplar temelinde farklılıklarının ortaya konulduğu açıktır. Ancak küreselleşmeden bu yana var olan bu kalıpların dışında başka anlamların da ortaya çıktığı görülmektedir. Edinilen bu anlamlar sadece toplumsal ve evrensel anlamlarla sınırlı kalmayıp, kavramın yozlaşmasına da yol açabilmektedir. Bu bozulma düşünceye yansıdığı için davranışta da yozlaşmaya neden olabilir, çünkü düşünce de davranıştır. Yani değişebilen algılar kültürel kodlar içinde olduğu sürece yozlaşma olmaz. Ancak yozlaşmanın kodun dışına çıkması anlamında olduğu görülmektedir.

Alman ve Türk toplumunun kültürlerinde, toplumsal ve evrensel kod içinde var olan ve küreselleşmenin neden olduğu sözlük ya da kültürel kalıp yargıların dışında da hüküm süren bir anlamlandırma süreci vardır. Bu anlamlandırma süreci yozlaşmaya doğru giderse toplumu yozlaşmaya sürükler çünkü bir kavram binlerce davranış biçimini etkileyebilir. Bu çalışmada günlük hayatta kullanılan 20 Alman ve Türk atasözünde kadın imgesi incelenmiş, ardından toplumsal ve evrensel kodlar açısından değerlendirilmiştir. Bu çalışma öncelikle kadın kavramını hem Almanca hem de Türkçe deyimlerle deşifre etmeye çalışmaktadır. Bu daha sonra günümüz kadın profili ile karşılaştırılır. Bu iki soru semiyotik semantik bakış açısıyla analiz edilir. İnsanlık kavramıyla ilişkilendirilen ve kültürel olarak da önem kazanan kadın kavramının hangi düzeyde olduğu incelenmekte ve günümüz kadın profilinin önemi anlatılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Anlambilim, atasözü, kültür, kod, kadın imgesi.

The Concept of the “Woman” in Everyday Life: A Contrastive Analysis

Abstract: Communities are aware of the borderless world emerging as a result of globalization. Both the physical environment in which we live and the way we behave manifest this consciousness. Our universe of thought changed as a result of this reflection. Looking from a cultural perspective, even though some ideas appear to be unchangeable, it is evident that concepts vary, only in certain patterns that are meaning-oriented. Moreover, these concepts assume new meanings independent of globalization-related trends. These acquired meanings are not limited to their social and universal meanings but can also cause the idea to degenerate. Since thought is a reflection of behavior, this decline can also result in behavioral degeneration. In other words, there is no degeneration as long as perceptions, which are subject to change, adhere to societal norms unless it transcends the code. In German and Turkish society, there is a meaning-making process which exists within the social and universal code and prevails outside the dictionary or cultural stereotypes caused by globalization. One concept can impact a thousand behaviors, so if this process of signification degenerates, society as a whole, degenerates. This research, examines the representation of women in 20 German and Turkish proverbs related to daily life and compares them to social and ethical norms. The first goal of this work is to interpret the term "woman" in both German and Turkish. Then, this is contrasted to the image of modern woman. The semiotic semantic view is used to evaluate these two queries. The work researches

the cultural significance of the concept of women connected to that of humanity and discusses the significance of the profile of today's women.

Keywords: Semantics, proverb, culture, code, woman image.

Einleitung

Sprichwörter bestehen aus Phrasen, die anonym gebildet und in Abhängigkeit von Lebensstilen, Perspektiven, Traditionen und Kulturen der Gesellschaften übernommen wurden. „Sprichwörter sind sehr eng mit der Kultur einer Nation verbunden, denn in Sprichwörtern steckt eine moralische Botschaft, die als Quelle kulturellen Reichtums gespeichert ist, sogar durch Sprichwörter kann der Charakter einer Nation widergespiegelt werden“ (Borgin, 2022, S. 66). Zeitliche Perioden sieht man, dass die Sprichwörter eigentlich die Kultur der Jeweiligen der Gesellschaft widerspiegeln. Auf der anderen Seite möchten wir sehen, in welchem Sinne sie sich unterscheiden und in welchem Sinne sie sich im Rahmen der gesellschaftlichen oder sozialen Kodes ähneln. Zu einer Gesellschaft gehörende Kodes spiegeln sich in Sprichwörtern wider und mit der Globalisierung ist es möglich, Sprichwörter der deutschen und türkischen Kultur unter dem Namen universeller und sozialer Kodes zusammenzubringen.

Mit der Globalisierung können gesellschaftliche und universell gewonnene Bedeutungen auch eine Korruption verursachen. Die Reflexion der Korruption im Denken, die ein Verhalten ist, kann auch dazu führen, dass sich die Bedeutungen dieser Verhaltensweisen im Laufe der Zeit verändern. In diesem Sinne, wenn man das von der Bedeutung hernimmt, können sie sich entweder verschlechtern oder sie verändern sich. Wenn der Sinnfindungsprozess sich verändert, der sich außerhalb der kulturellen Stereotypen in deutschen und türkischen Kulturen abspielt, kann dies dazu führen, dass sich die Verhaltensweisen ändern, die der Gesellschaft oder dem sozialen Kode entsprechen. Dies liegt daran, dass ein Konzept ein Verhalten beeinflussen kann.

In dieser Studie wird das Frauenbild untersucht, das sowohl in Türkischen als auch in Deutschen Sprichwörtern existiert und das im alltäglichen Leben verwendet wird und es wird versucht, gesellschaftliche und universelle Kodes in beiden Sprachen zu bewerten.

Sprache der Kommunikation

Kommunikation ist ein Teil des täglichen Lebens der Menschen und diese Situation wurde von vielen Forschern definiert. Der Kommunikationsprozess ist von Gesellschaft zu Gesellschaft unterschiedlich. Die Gesellschaften denken, handeln, essen, trinken und ihre Feiertage, Feier und Trauer werden gemäß den Kodes der Kultur, der sie angehören, definiert und geteilt (vgl. Mora, 2008, S. 5). Laut Selçuk (2007, S. 504) bestimmen die Traditionen, Bräuche und die kulturelle Struktur der jeweiligen Gesellschaft die in bestimmten Situationen

verwendeten Ausdrücke und deren Standardisierung. Kulturelle Unterschiede in diesen Gesellschaften spiegeln sich auch in ihren Ausdrucksweisen und im Kode des Kommunikationsprozesses wider. Die Gesellschaften ziehen die Kommunikation durch verschiedene Aspekte her. Wie es angedeutet wurde, unterscheiden sich die inhaltlichen und stofflichen Aspekte sowohl von den rhetorischen Figuren als auch von den Kodes, die sie verwenden. Im Übrigen kann Kommunikation wirksam in der Interaktion soziologischer und universeller Kode werden und kann eine wichtige Rolle in dem kulturellen Informationsaustausch spielen.

Ein Sprichwort, das in einer angemessenen Zeit verwendet wird, ist ein Abschnitt aus den Bräuchen und Traditionen der Gesellschaft, zu der sie gehören (vgl. Selçuk, 2007, S. 505). Im Rahmen dieser Studie werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der deutschen und türkischen Gesellschaften im Kommunikationsprozess anhand der von ihnen verwendeten Sprichwörter untersucht und die Unterschiede dieser Gesellschaften in den von ihnen angewandten Ausdrücken und Kodes dargelegt. Es muss dabei beachtet werden, dass die in diesem Kommunikationsprozess verwendeten Konzepte soziologisch begründet sind und die verwendeten Konzepte sich eigentlich nicht mit imaginären Dimensionen, sondern mit einer ideellen Dimension widerspiegeln. In der folgenden Studie wird die von dem alltäglichen Kommunikationsprozess herausgegangene imaginäre und ideelle Reflexion mit dem Begriff der Frau übertragen. Dieser alltägliche Kommunikationsprozess spiegelt eigentlich die Traditionen, die Bräuche, die kulturelle Struktur und ihre Handlungsweise.

Der Begriff „Frau“

Die Frau, eines der beiden Geschlechter auf der Erde, ist bis heute als Mutter, Ehefrau, Schwester, sexuelles Wesen, Sklavin, Konkubine, Dienerin, Arbeiterin, Hausfrau, Chefin, Ärztin, Lehrerin, Lektorin, Ingenieurin, Krankenschwester etc. gekennzeichnet. Im Rahmen der Kode jeder Gesellschaft schlüpfen die Frauen in unterschiedliche Rollen. Die Definitionen für Frauen in türkischen und deutschen Wörterbüchern können die Perspektiven widerspiegeln, die in diesen Ländern existieren.

Im deutschen Wortschatz von Dornseiff (2020) nach Sachgruppen sortiert, wurde „Frau“ wie folgt dargestellt: „2.14 Frau → 2.13 Mann; 10.52 Liebe; 15.4 Familie, Verwandtschaftsbezeichnungen; 15.6 Ehe, Heirat -in: Anführerin · Besitzerin · Chefin · Expertin · Feministin · Inhaberin · Kollegin · Lebensgefährtin · Lebenspartnerin · Leiterin · Mitspielerin · Partnerin · Patientin · Rentnerin -frau: Ehefrau · Geschäftsfrau · Hausfrau Frau · Dame · Frauenzimmer · Fräulein · Girl · Girlie · Lady · Madam · Madame · Mädchen · Mädels · Magd · Mägdelein · Maid · Miss · Nympe · Sie · Weib · Weibchen · Weiblein · Weibsbild ■ das

schwache Geschlecht ■ weiblich · feminin · feministisch · fraulich · jungfräulich · mädchenhaft · weibisch.“

Im Wörterbuch Wahrig wurde der Begriff „Frau“ so definiert: „1 weiblicher erwachsener Mensch, 2 Ehefrau, Gattin, 3 Anrede (vor Namen) für erwachsene weibl. Person•~ Doktor, Professor; Ihre ~ Gemahlin; die Gleichberechtigung der ~; die ~ des Hauses; ~ Holle schüttelt die Betten aus es schneit (nach einer Märchenfigur); Mann und ~; in ~ Müllers Wohnung [...]“ (Wahrig und Wahrig-Burfeind, 2011, S. 547).

Im Weiteren wurde „Frau“ im Wörterbuch Pons (Balhar, Mönkenmüller, Hippe, und die Andere, 2004, S. 471) als eine erwachsene, weibliche Person und Ehefrau dargestellt. Die Beschreibung legt dar, dass sie als Anrede für erwachsene weibliche Personen verwendet wird.

Die Definitionen der Frau in deutschen Wörterbüchern wurden mit den Definitionen in türkischen Wörterbüchern von Recai Cin, türkischer Sprachgesellschaft (TDK) und Arkadaş Verlag verglichen. Cin (1971, S. 437) hat in seinem Wörterbuch von türkischen Begriffen das Wort „Frau“ so klargestellt: „Frau, Ehefrau, Weib, Dame, gnädige Frau, Mademoiselle, Prinzessin, Königin, Kaiserin. Außerdem gibt es weitere Begriffe im Türkischen, die genau dem Wort Frau entsprechen, nämlich hatun, hatun kişi, bayan, harem, zenne, nisa, nisvan, madam, madama, mis, kokana. Wir sehen die Wörter Harem, Madam, Madama, Mademoiselle und Mis unter dem Einfluss der Kultur der osmanischen Zeit und der damaligen französischen und englischen Interaktion.

Im Wörterbuch der türkischen Sprachgesellschaft (TDK) (Akalm, Toparlı, Gözaydın und die Andere, 2005) wurde der Begriff Frau als weiblicher erwachsener Mensch beschrieben. Die weitere Definition ist wie folgt: Gegenteil von männlich oder Mann: „Sie wollen bei ihnen Freunde sehen, die sich mit ihnen anfreunden und Männer und Frauen sehen, die zu ihrem Dienst kommen.“ [...]. 2 verheiratetes Mädchen. 3 *Adjektiv* Die nötigen Tugenden in Sachen Mutterschutz oder Haushaltsführung haben. 4 (metaphorisch) Dienerin. 5 „Um das Treffen zu kolorieren, bot die indische Frau an, dass alle ihr einige Fragen stellen.“ [...] Frau sein 1) seine Jungfräulichkeit verlieren; 2) zu wissen, wie sie ihr Haus und ihren Mann gut führen kann. [...]

Daraus folgend wurde „Frau“ im Wörterbuch von Arkadaş Verlag (Püsküllüoğlu, 2015, S. 215) so definiert: 1 weiblicher erwachsener Mensch, Gegenteil von männlich oder Mann. 2 verheiratetes Mädchen. 3 (metaphorisch) Dienerin.

In deutschen und türkischen Wörterbüchern wird der Begriff Frau denotativ als weiblicher, erwachsener Mensch erklärt. Konnotativ werden Frauen die Rollen zugewiesen, die sie in der deutschen und türkischen Gesellschaft akzeptiert

werden. Das sind Ehefrau, Gattin, Partnerin, Lebensgefährtin, Mutter, Kollegin, Chefin, Leiterin, Doktor, Patientin, Rentnerin, Fräulein, Mädchen und Hausfrau.

Diese Definitionen spiegeln auch die soziologische Rolle der Frau in Bezug auf die Kollokation wider. Es ist universell, weil Frauen auf der ganzen Welt in der Rolle der Mutter auftreten. Außerdem sind die soziologischen Rollen von Kollegin, Chefin und Leiter universell. Frauen haben in der türkischen und deutschen Gesellschaft die gleichen soziologischen Rollen. Wie berufstätige Frauen haben auch Rentnerinnen und Hausfrauen einen universellen soziologischen Kode. Gleichwohl haben die Wörter Fräulein und Mädchen einen universellen Kode und sind in beiden Kulturen auch Ausdrücke für unverheiratete Frauen.

Darüber hinaus entstehen die Begriffe Ehepartner und Partner als Ergebnis des Teilens des Lebens eines Mannes und einer Frau mit oder ohne Ehe und es ist gesellschaftlich. Unter Berücksichtigung der soziale Kode werden Frauen- und Ehepartnerrollen in der türkischen Gesellschaft hervorgehoben. Diese Situation wurde als Verlust ihrer Jungfräulichkeit betont. Mit dieser Aussage wurde die Bedeutung der Ehe in der türkischen Gesellschaft erwähnt. In der deutschen Gesellschaft ist es möglich, dass eine Frau als Partnerin existiert. Im Allgemeinen kann geäußert werden, dass der Begriff Frau im eigentlichen Sinne von den Wörterbüchern ersichtlich ist, dass der Begriff Frau anstatt ihrer Rolle in der Gesellschaft von dem universalen Sinne als Geschlecht Frau, in der deutschen Gesellschaft als Partner und Weib und in der türkischen Gesellschaft als Ehefrau und Mutter angenommen wird. Im Weiteren wird es angesehen, wie die soziologische Interpretation in kontextorientierten Sprichwörtern erscheint.

Die Verwendungsabsicht der Sprichwörter und Ihre Kulturelle Rolle

Die Sprichwörter, die die gemeinsamen Werte der Gesellschaft und gelebte Erfahrungen in Versen oder Prosa übertragen und diese Übertragung durch Gleichnis, Metapher, Trope, Ironie etc. implementieren, gewinnen innerhalb der Regeln Identität (vgl. Öztürk Çetindoğan, 2017, S. 41). Diese Erklärung deutet an, dass sich die gemeinsamen Werte und Erfahrungen der Gesellschaft im Laufe der Zeit in der Sprache in Form von Sprichwörtern widerspiegeln und sich kontinuierlich forterben. Sprichwörter werden nicht zuerst von selbst gebildet, diese Sprichwörter werden gebildet, indem sie sich an das Verhalten von Gesellschaften anpassen. Also so wie die Handlungsweisen der Frau damals waren, wurden diese als Sprichwörter wiedergegeben.

Sprichwörter, die alte Kulturen und Zivilisationen umfassen, können auch die heutige Kultur explizieren (vgl. Sağlam, 2001, S. 45). Auf diese Weise ist es möglich, den Standpunkt und den Wert der im Sprichwort erwähnten Gegenstände oder Personen in einer fremden Kultur zu erfahren. Als Beispiel für diese Erklärung kann die Frau dienen, die in den Kulturen der Gesellschaften

unterschiedliche Wertvorstellungen hat. Die Frau, eines der beiden auf der Welt existierenden Geschlechter, wurde in die Sprichwörter entsprechend dem Stellenwert und der Perspektive aufgenommen, die sie ihr in der deutschen und türkischen Gesellschaft gegeben haben, und in die Gegenwart übertragen.

Bei der Ausdeutung der Parömiologie mit dem alltäglichen Begriff der „Frau“ handelt es sich neben der kontrastiven Analyse von deren kommunikativer Funktion. Neben der Widerspiegelung der kulturellen Elemente von Sprichwörtern ist auch ihr semantischer Inhalt wichtig. Denn mit Sprichwörtern ist es möglich, die Botschaft in einer langen Übermittlung mit einem kurzen Ausdruck zu erklären. Manchmal lässt sich etwas, das in langen Sätzen ausgedrückt werden soll, mit einem Sprichwort leichter erklären. So ist es eigentlich auch von den Sprichwörtern mit ganz und gar kurzen Einstellungen über die Frau angegeben. In den angegebenen Sprichwörtern wie „Frauen haben langes Haar und kurzen Sinn“¹, „Du wirst keinen Stock von ihrem Rücken und kein Eselohr von ihrem Bauch verfehlen“, „Wer seine Tochter nicht schlägt, wird sein Knie schlagen“, „Der Himmel ist unter den Füßen der Mütter“ werden Frauen einerseits verherrlicht, andererseits werden ihnen Gewalt, Schläge und Unzulänglichkeit vorgeworfen. Es gibt einen Widerspruch zwischen diesen beiden Verhaltensweisen und Perspektiven gegenüber Frauen. Dies führt dazu, dass die Bedeutung von Sprichwörtern wirksam wird und sie die Ausdrücke bereichern.

Der Begriff Frau in den Türkischen Sprichwörtern des Alltags

In türkischen Sprichwörtern gibt es welche, die andeuten, was die soziologischen Rollen, die Leibesbeschaffenheiten und affektiven Eigenschaften der Frau sind. Wenn die Sprichwörter untersucht werden, sieht man, dass die Frau als Ehefrau, Mutter und Tochter dargestellt wird. Auf der anderen Seite ist es bemerkenswert obwohl die Frau in verschiedenen Rollen eingesetzt wird immer noch mit bestimmten Bezeichnungen ausgezeichnet sind. Anhand von Sprichwörtern der Alltagssprache wird die Reflektion der Stellung der Frau in der türkischen Gesellschaft dargelegt.

Das Sprichwort „Kadının saçı uzun, aklı kısadır“² wird in den deutschen und türkischen Kulturen verwendet und hat einen universellen Kode im soziologischen Sinne. Sowohl in der türkischen als auch in der deutschen Kultur haben Frauen aufgrund ihrer körperlichen Eigenschaften lange Haare. In beiden Kulturen stehen in diesem Sprichwort die den Frauen zugeschriebene körperliche Erscheinung und Schönheit im Vordergrund. Es wurde betont, dass die Frau lange Haare hatte und ihre körperliche Schönheit widerspiegelte, aber es wurde festgestellt, dass sie in beiden Kulturen intellektuell unzureichend waren. Dieser

¹ Im Internet wurde dieses Sprichwort so dargelegt.

² Frauen haben langes Haar und kurzen Sinn

universelle Gedanke zeigt Frauen, dass sie in der Männerwelt zwar ästhetisch, aber nicht gedanklich akzeptiert werden. In dieser Situation ist zu sehen, dass beide Gesellschaften Frauen mit dem Gedanken ansprechen, dass sie nicht bescheiden im Verstand sind.

In dem Sprichwort „Kadinsız ev kuşsuz kafese benzer³“ wird erwähnt, dass die Anwesenheit von Frauen im Haus wesentlich ist und dass das Haus ohne Frau wertlos ist. Dieses Sprichwort hat einen universalen Kode im soziologischen Sinne. Ein ähnliches Sprichwort wird auch im Deutschen verwendet, aber die Vorstellungen sind anders, im Deutschen nämlich wurde einem *Mann ohne Frau dem Baum ohne Laub und Zweige* gleichgestellt. Mit diesem Sprichwort wird betont, wie bedeutungslos ein Haus ohne Frauen in der türkischen Kultur ist. Das Weibchen ist das wichtigste Gut des Nestes. Das Haus ist leer ohne eine Frau, genauso wie der Käfig leer ist ohne einen Vogel. Mit diesem Sprichwort wird die Frau als Freude des Hauses dargestellt. Es wurde die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau betont, die sich in der alten türkischen Kultur fortsetzt, und es wurde versucht zu erklären, dass es ohne Frauen keine Freude am Leben gibt. Hier ist eine Übereinstimmung zwischen den beiden Kulturen zu sehen.

Das Sprichwort „Yuvayı yapan dişi kuştur⁴“ betont, dass es eine Frau geben muss, damit ein Haus existieren kann. In der türkischen Gesellschaft kümmert sich die Frau um das Haus, und sie pflegt wie die Vogelmutter im Nest und beschützt ihr Haus. Dieses Sprichwort hat einen sozialen Kode im soziologischen Sinne. Wie im vorigen Sprichwort bedeutet Heimat in der türkischen Kultur Frau. Wenn eine Frau da ist, wird das Haus, das aus vier Wänden und einem Dach besteht, zu einem warmen Zuhause. In dieser Erklärung wird gesagt, wie wertvoll die Frau ist und wie sie das Fundament des Hauses ist, das im Mittelpunkt des Lebens steht.

Das Sprichwort „Evin direği erkek, duvarı kadındır⁵“ definiert Frauen als gleichberechtigt mit Männern und vergleicht den Mann mit der Säule des Hauses und die Frau mit den Wänden. Dieses Sprichwort hat einen sozialen Kode im soziologischen Sinne. Laut Açıllı (2016, S. 64- 65) waren Männer und Frauen in der alten türkischen Gesellschaft gleichberechtigt, und Geschlechterdiskriminierung gab es nie. Neben dem Monarchen nahm seine Frau an offiziellen Zeremonien teil. Die Frau war fast wie ein Diplomat, die sich unter die Botschafter mischte und ihren Staat vertrat, wenn es angebracht war. In der türkischen Kultur trafen männliche und weibliche Khans gemeinsam Entscheidungen, und die Frau hatte meistens das letzte Wort. Mit diesem Sprichwort werden Frauen Männern gleichgestellt. Männer und Frauen, die als

³ Ein Haus ohne Frau ist wie ein Käfig ohne Vogel (Übersetzung)

⁴ Es ist der weibliche Vogel, der das Nest baut (Übersetzung)

⁵ Die Säule des Hauses ist der Mann, die Wand ist die Frau. (Übersetzung)

Teile des Hauses betrachtet werden, die einen wichtigen Platz in unserem Leben haben, sind die Teile, die dieses Haus am Leben erhalten. Während dieses Sprichwort die Gleichheit betont, symbolisiert es auch den Respekt, die Liebe und die Zuneigung, die zwischen Männern und Frauen bestehen.

Neben den Sprichwörtern, die die Frau als Teil des Hauses sehen, gibt es auch Sprichwörter, die sie als fähig ansehen, das Haus zu zerstören. In dem Sprichwort „*Kadın var ev yapar, kadın var ev yıkar*“⁶ wird betont, dass einige der Frauen als Gründer des Hauses betrachtet werden, in dem sie leben, während der andere Teil in der Lage ist, das etablierte Haus zu zerstören. Die Rolle der Frau in der Familie ist sehr wichtig. Es gibt Frauen, die die Ordnung und das Glück in eine Familie bringen und es gibt welche, die die Ordnung und das Glück der Familie stören. Ein ähnliches Sprichwort wird auch im Deutschen verwendet, aber die Vorstellungen sind anders. Daher hat es im soziologischen Sinne einen universalen Kode.

Ein weiteres Sprichwort, das einen sozialen Kode im soziologischen Sinne hat, lautet: „*Kadın erkeği rezil de eder, vezir de*“⁷ Dieses Sprichwort behauptet, dass eine kluge und sparsame Frau die Ehrwürdigkeit und den Reichtum ihres Mannes erweitern kann, während eine verschwenderische Frau ihren Mann in die Armut ziehen und ihn in der Gesellschaft demütigen kann. In der türkischen Gesellschaft bringt die Unterstützung der Frau ihren Ehemann in eine gute Position, während das Handeln der Frau, ohne an ihren Ehemann zu denken, den Mann in eine schwierige finanzielle Situation bringen kann. Diese Situation wurde versucht mit einem Sprichwort auszudrücken.

„*Avradı bet olanın sakalı erken ağarır*“⁸: Da es in dem Sprichwort angedeutet wird, dass der Mann wegen seiner griesgrämigen Frau Ärger bekommt und schnell alt wird, hat einen sozialen Kode im soziologischen Sinne, da es sich aus der Sicht der türkischen Gesellschaft bis heute persistiert. Es wurde angenommen, dass ein Mann mit einer gedankenlosen Frau sein ganzes Leben lang nörgeln und sich um seine Frau sorgen würde, und daher würden seine Haare durch Alterung in einem frühen Alter weiß werden. Dieses Sprichwort hat sich bis heute erhalten und damit wird die Frau, deren Verhalten als schlecht beschrieben wird, als problematische Person reflektiert, die das Aussehen des Mannes beeinflusst. Ein weiteres Sprichwort, das die Arbeit einer Frau

⁶ Es gibt eine Frau, die ein Haus baut, es gibt eine Frau, die ein Haus zerstört (Übersetzung)

⁷ Die Frau kann einen Mann sowohl zerstören als auch zu einem Wesir machen (Übersetzung)

⁸ Wessen Frau böse ist, dessen Bart wird früh grau (Übersetzung)

unterschätzt ist „*Kadının yüklediği yük şuraya varmaz*⁹“: Dieses Sprichwort besagt, dass die Arbeit der Frau nicht abgeschlossen sein und dass sie das Ergebnis nicht erreichen wird. Dieser ähnliche Ausdruck wird in dem Sprichwort „*Kadının kazdığı kuyudan su çıkmaz*“¹⁰ dargestellt. In diesem Sprichwort wird erklärt, dass aus der Arbeit der Frau kein Ergebnis erzielt werden kann. Dies zeigt, dass Frauen in Situationen, die Macht erfordern, nicht vertraut wird. Obwohl Türkische Frauen vor Hunderten von Jahren die schwerste Arbeit verrichten konnten und im Befreiungskampf Munition trugen, werden sie mit diesen Sprichwörtern als schwach angesehen. Diese im soziologischen Sinne angenommene Sprichwort ist eigentlich diskutabel. Ein weiteres und in der deutschen Gesellschaft nicht vorhandene Sprichwort ist „*Kadın, şeytana pabucunu ters giydirir*“¹¹ wird betont, dass Frauen böser als der Teufel sind und den Teufel täuschen können. Da dieses Sprichwort nur in der türkischen Gesellschaft benutzt wird, hat es einen sozialen Kode. Obwohl die Wahrheit nicht bekannt ist, gibt es Geschichten, die in der türkischen Gesellschaft mündlich erzählt werden, dass die Frau dem Teufel begegnet ist und ihn getäuscht hat, und in einigen Geschichten wird berichtet, dass die Frau leichter getan hat, was der Teufel nicht erreichen konnte. Mit diesen Geschichten oder diesem Sprichwort wird die Intelligenz der Frau betont, egal wie sehr sie beleidigt zu sein scheint. Bei dieser Gelegenheit wird deutlich, dass Frauen ein Geschlecht sind, die nicht nur wegen ihrer Körper und ihrer Schönheit, sondern auch wegen ihrer Intelligenz betrachtet und respektiert werden sollten. Wenn man von den Rollen ausgehend dieses Sprichwort interpretieren sollte, ist es verständlich, dass der Indikator der Rolle sich mit dem Inhalt nicht übereinstimmt. Das Sprichwort „*Bal arıdan, kavga karıdan çıkar*“¹² stellt dar, dass es die Frau sein wird, die mit dem Streit beginnt, oder dass man wegen der Frau zu einem Streit mit Anderen kommt. Ein ähnliches Sprichwort wird auch im Deutschen verwendet, aber die Vorstellungenweisen sind anders. Die Frau wird hier mit einer Biene verglichen. Die Biene, die den Menschen mit ihrem süßen Honig zugutekommt, sticht mit ihrem Stachel. Es soll erklären, dass eine Frau auch süß sein kann aber auch gleichzeitig in jemanden verwandelt, der streiten kann. Laut Solmaz und Alpdoğan (2022, S.199) sind diese Art von Sprichwörtern Ausdrücke, die fast jedem Segment der sozialen Struktur schaden. Indem sie diese Worte den Ahnen zuschreiben, zeigen sie besonders die Zerstörung der Institution Ehe. Solche Sprichwörter, die die Rederecht der Frauen kritisieren oder sogar auch beraubt sind zahlreich. Nicht nur in der türkischen Gesellschaft, sondern auch im Deutschen gibt es solche Sprichwörter. Aydınoğlu (2015, S. 226) brachte zum

⁹ Die von einer Frau getragene Last kommt keinen Schritt voran (Übersetzung).

¹⁰ Aus dem Brunnen, den die Frau gegraben hat, kommt kein Wasser (Übersetzung)

¹¹ Frau zieht dem Teufel ihre Schuhe verkehrt an. (Übersetzung).

¹² Honig kommt von der Biene, Streit kommt von der Frau (Übersetzung).

Ausdruck, dass jedes Wort, das die Frau sagte, sich zu viel erwies, weil die Rede der Frauen nicht mit der Rede der Männer, sondern mit dem Schweigen, verglichen werden. Er erklärte jedoch, dass Frauen kein Rederecht in der Gesellschaft zugestanden wird. Es gibt natürlich auch einige Sprichwörter, die in meisten Gesellschaften vortreten wie „Kadın kısmına sır verilmez“¹³. Warum man man den Frauen kein Geheimnis anvertrauen kann ist natürlich fragwürdig. Die Frage warum solch ein Sprichwort entstanden und auch noch Anerkennung fand ist unbekannt. Es wurde festgestellt, dass Frauen, von denen angenommen wird, dass sie viel reden, auch ihren Geheimnissen nicht treu bleiben können.

Ein weiterer Aspekt ist von einer verheirateten Frau, ein Kind zu erwarten. Eine Frau ohne Kind wird beschuldigt und als unfruchtbar angesehen. Wenn Sie sagen „Çocuksuz kadın, meyvesiz ağaca benzer“¹⁴, wird die Unfähigkeit einer Frau, ein Kind zu bekommen, mit einem Baum ohne Früchte verglichen. Dieses Sprichwort hat einen sozialen Kode im soziologischen Sinne. So wie ein Baum, der viele Jahre keine Früchte trägt, im Garten als wertlos angesehen und oft gefällt wird, wird die Frau als wertlos angesehen, weil sie keine Kinder gebären kann, was oft zu Trennungen führt. Gemäß Ejder Apay und Uzun Özer (2020, S. 1127) wird in türkischer Gesellschaft angenommen, dass Frauen während ihrer Fruchtbarkeit wertvoll sind. Ein weiteres Sprichwort „Oğlanı kızı olmayan avrattan, eski hasır yeydir“¹⁵ unterstützt diese Aussage. Eine Frau ohne Kind wird mit einer alten Weidenteppeich gleichgestellt. Diese Situation drängt die Frau sowohl als Identität als auch als Rolle im sozialen Leben in den Hintergrund. Auf der anderen Seite werden Sie als Mutter gesegnet. D.h. um gesegnet zu werden muss die Frau in die Rolle der Mutter eintreten. Laut Aydınoglu (2015, S. 10) wird die als Frau in der türkischen Gesellschaft gedemütigte Frau als Mutter gesegnet. Das Sprichwort „Cennet annelerin ayakları altındadır“¹⁶ ist ein Hadith (Aussprüche und Taten des Propheten Mohammeds), der betont, dass Kinder ihre Mütter respektieren sollten. Nach diesem Hadith ist der Respekt vor der Mutter ein wichtiger Schlüssel zum Paradies. Bei dieser Gelegenheit wird von Kindern erwartet, dass sie den Frauen, nämlich ihren Müttern, Respekt erweisen. Sowohl religiös als auch gesellschaftlich ist die Mutter in der türkischen Gesellschaft heilig und hoch angesehen. Laut Aksoy (2017, S. 12) war eine kleine Familie, die für Türken als kleinste Einheit akzeptiert wird, auch ein Schema des Staates. Während der Vater den Staat vertrat, repräsentierte die Mutter die Heimat und die Kinder vertraten die Nation. Hier ist zweifellos der Gesegneste die Heimat, die sensibelste Institution, die nicht kompromittiert werden kann. Sie war also die

¹³ Der Frau kann man keine Geheimnisse verraten.

¹⁴ Eine kinderlose Frau ist wie ein Baum ohne Früchte

¹⁵ Eine alte Bastmatte ist wertvoller als eine Frau ohne Sohn und Tochter

¹⁶ Das Paradies ist unter den Füßen der Mütter

Mutter. Das Sprichwort „Ana gibi yâr, Bagdat gibi diyâr olmaz¹⁷“ wird auch verwendet, um den Wert von Müttern zu beschreiben. Es besagt, dass niemand von allen Menschen uns so nahe sein kann wie unsere Mütter. So wie es in den Städten keine unerreichte Stadt wie Bagdad gab, kann niemand unter Menschen wie eine Mutter sein. Am Ende fällt die Frage auf, warum man ein Geschlecht mit den Rollen, in den Sie eintreten verherlichen oder beleidigen und nicht als ein Individuum. Um ein Kontrast darzustellen, wäre es richtig ein Blick auf die deutsche Gesellschaft in dem Sinne zu werden.

Der Begriff Frau in den Deutschen Redewendungen des Alltags

In den Sprichwörtern der deutschen Gesellschaft wird die Frau sowie in der türkischen Gesellschaft mit den Rollen, die Sie übernehmen beurteilt. Währenddessen werden die soziologischen Rollen, die Leibesbeschaffenheit und affektive Beschaffenheit der Frau auseinandergesetzt. Es gibt dabei Sprichwörter, die dieselben Bedeutungen und Ähnlichkeiten mit der türkischen Kultur haben.

In dem Sprichwort „Frauen haben langes Haar und kurzen Sinn“, dass auch im türkischen Sprichwort verwendet wird und im soziologischen Sinne einen universellen Kode hat, wird betont, dass die Haare der Frau lang und ihr Verstand kurz sind. Während dieses Sprichwort die Dummheit einer Frau mit ihrem Haar symbolisiert, legt das Sprichwort „Das Haar einer Frau ist die krönende Schönheit“ eine ganz unterschiedlich inhalt dar. Wenn diese zwei Sprichwörter verglichen werden, wird dem ersten zugeschrieben, dass sie mit ihren langen Haaren, die ein weibliches körperliches Merkmal sind, nicht genug denken können, während das zweite Sprichwort ausdrückt, wie schön sie mit ihren Haaren aussehen. Eine kognitive unterschätzung aber auf der anderen Seite vom Aussehen her eine überbewertung ist ersichtlich. Mit dem Spruch „Wenn Kerzen aus sind, sind alle Katzen grau und Frauen schön“, werden alle Frauen, wie Katzen, unabhängig von ihrem Aussehen als schön ausgedrückt, wenn die Kerzen erlöschen. Außerdem wird im Sprichwort „Bei Nacht sind alle Kühe schwarz und Weiber schön“ erklärt, dass nachts alle Frauen schön sind, sowie alle Kühe gleich sind, Laut Nurminen (2008, S. 26) sind Frauen und Kühe gleichgesetzt. Kühe geben süße Milch und Frauen Genuss. Beide Sprichwörter gehen von dem Aussehen der Frauen hervor. D.h. Als Wortfeld der Frauen werden hier weder die Rollen oder die Identität angenommen, sondern eher das Aussehen als Geschlecht. Bei „Wenig Reden altert die Frau“ wird darauf angespielt, dass die Frau zu viel redet und altert, wenn sie weniger spricht. Ein Sprichwort mit einer ähnlichen Bedeutung findet sich auch im Türkischen, obwohl es eine andere Vorstellung hat. Dieses Sprichwort, besagt, dass die Rede von den Frauen abträglich sein kann. Diese negative Bezeichnung führt zur einer

¹⁷ Es gibt keine Geliebte wie die Mutter und keinen schöneren Ort als Bagdad. Die Übersetzung der Redewendung wurde von Karakaya (2016, S. 60) zitiert.

Daseinsproblematik im sozialen Leben der Frau. Im Weiteren das Sprichwort „Kein Kleid steht einer Frau besser denn Schweigen“ kann auch diskutiert werden. D.h. warum solche Sprichwörter über das Reden oder Schweigen die Frauen zugeschrieben sind. Wenn man die Relation reden, schweigen assoziiert ist es ganz natürlich, dass am Ende ein Sprichwort über das Vertrauen kommt. Nämlich das Sprichwort, ‚Vertrau' der Frau ein Geheimnis- aber schneid' ihr die Zunge ab‘, betont, wenn jemand einer Frau ein Geheimnis erzählt, soll derjenige ihre Zunge abschneiden. In der türkischen Gesellschaft gibt es auch Sprichwörter, mit der empfohlen wird, dass den Frauen kein Geheimnis erzählt werden soll. Diese Situation ist in beiden Gesellschaften zu sehen. Ein weiteres Sprichwort lautet wie folgt: „Das einzige Geheimnis, das eine Frau für sich halten kann, ist ihr Alter“. Dieses Sprichwort erklärt, dass eine Frau nichts außer ihrem Alter verbergen kann. Dieses Sprichwort, das den Frauen einen leeren und verschwiegenen Charakter aufzwingt, hat einen soziologisch universellen Kode. „Durch die Geschichte hindurch war den Frauen eine besondere sprachliche Zurückhaltung auferlegt worden“ (Kotthoff, 1991, S. 14). Wie in dieser Erklärung dargelegt wurde, wurden die Frauen daran gehindert, zu sprechen und es wurde die Ansicht vertreten, dass Frauen, die gleichzeitig für würdig erachtet werden, die erzählten Geheimnisse nicht für sich behalten können.

Im Weiteren lautet das Sprichwort, das das Misstrauen gegenüber Frauen betont: „Die Frauen sagen immer die Wahrheit, aber niemals die ganze“. Mit diesem Sprichwort wird betont, dass Frauen die Wahrheit sagen, aber nie alles vollständig erklären. Es wurde erklärt, dass eine Frau das Potenzial hat, etwas vor einem Mann zu verbergen. Dieses Sprichwort hat einen sozialen Kode im soziologischen Sinne. Wie im vorherigen Sprichwort sieht man, dass die männliche Gesellschaft den Frauen nicht voll vertraut. Diese Situation schafft Misstrauen und Verwirrung zwischen den beiden Geschlechtern.

Auch die mit Misstrauen angeschuldigte Frau wird als Grund für den Kampf und Streit erklärt. In den Sprichwörtern „Wer Frau hat, hat Streit“ und „Wer Frau hütet, wütet“ wird betont, dass die Männer, die die Frauen haben, auch Streit und Ärger mithaben. Darüber hinaus wird im Sprichwort „Wenn Frauen gehen, hinterlassen sie Frieden“ betont, dass die Frau, die geht, Frieden hinterlässt. Somit wird erklärt, dass das Leben ohne Frauen in Frieden und Ruhe fortgesetzt werden kann, wobei die beiden vorangegangenen Sprichwörter unterstützt werden. Ein ähnliches Sprichwort wird auch im Türkischen verwendet, aber die Vorstellungen sind anders. Daher hat es im soziologischen Sinne einen universalen Kode. Diese drei Sprichwörter stellen dar, dass die Männer nur dann friedlich sein könnten, wenn es dort keine Frau mehr gäbe, sonst würden sie in einem Streit leben. Diese Situation macht die Frau zu einer hässlichen und streitsüchtigen Figur.

Das Sprichwort „Die Frau macht das Haus des Mannes zum Himmel oder zur Hölle“ legt dar, dass eine Frau das Leben eines Mannes in Himmel oder Hölle verwandeln kann. Dieses Sprichwort wird auch im Türkischen mit einer anderen Vorstellung verwendet und daher hat es einen universellen Kode im soziologischen Sinne. Nach diesem Sprichwort können einige Frauen das Zuhause mit ihrer Aufmerksamkeit, Fürsorge, Liebe und Weiblichkeit in den Himmel verwandeln, während andere Frauen mit ihrer Gleichgültigkeit, Lieblosigkeit und Belanglosigkeit das Zuhause für einen Mann in die Hölle übergehen. In gewisser Weise betont diese Situation die Stellung der Frau im Leben der Männer. Die Berührungen der Frau im Leben des Mannes führen den Mann entweder in ein schwieriges oder in ein angenehmes Leben.

Ein weiteres Sprichwort lautet: „Frauen und Elefanten vergessen niemals“. Dieses Sprichwort erklärt, dass die Frauen einerseits ein gutes Gedächtnis haben und andererseits wie Elefanten die guten oder schlechten Taten, die ihnen im Laufe der Jahre angetan wurden, nicht vergessen. Dieses Sprichwort hat einen sozialen Kode im soziologischen Sinne. Mit diesem Sprichwort wurde betont, dass eine Frau sowohl intelligent als auch rachsüchtig sein kann. Tatsächlich vergessen Frauen genau wie Elefanten nicht nur die guten und schlechten Taten, die ihnen angetan wurden, und sie möchten sich daran erinnern.

Die Gesellschaft, die es für brenzlich hält, dass Frauen frei sind, hat sie als gefährliche Personen hervorgehoben, die sich rächen können. Im Sprichwort „Die Rache einer Frau kennt keine Grenzen“ heißt es, dass die Rache der Frauen keine Grenzen kennt. Die Frau wird als eine Person beschrieben, die Rache üben kann. Dieses Sprichwort hat einen sozialen Kode im soziologischen Sinne. In vielen Sprichwörtern stellt die männliche Gesellschaft die Frauen als schwach dar, ihre Rede behagt ihnen nicht und wegen ihrer Ruhestörung bevorzugt sie ihre Abwesenheit, und diesmal sah sie die Frauen als Gefahr. Wenn man die Lebensart der Frauen in Deutschland betrachtet, kommt dieses Sprichwort eigentlich unwirklich vor.

Die männliche Herrschaft, die die Frau nicht emanzipieren will, hat diese Situation in ihren Sprichwörtern zum Ausdruck gebracht. Im Sprichwort „Frauen und Hühner sollten nicht freilaufen“ wird argumentiert, dass Frauen nicht frei sein sollten. Hier wird die Frau mit einem Huhn verglichen. Es wird vorausbedacht, wie die Frau genauso wie das Huhn auf der Suche nach Futter zu verschiedenen Orten gehen würde, und es wird empfohlen, sie nicht freizulassen. Sowohl im sozialen Sinne als auch heutzutage wäre es sinnvoller dieses Sprichwort sogar im Alltag nicht mehr zu verwenden. Im Gegensatz zu vielen Sprichwörtern, die Frauen als wertlos darstellen, gibt es auch Sprichwörter, die Frauen verherrlichen. Im Sprichwort „Der Mann ohne Frau ist ein Baum ohne Laub und Zweige“ wird betont, dass ein Mann ohne eine Frau wie ein Baum ohne Blätter und Äste ist. Dieser Ausdruck besagt, dass die Frau ein Teil des Mannes

ist, und dass sie nur zusammen ein Ganzes bilden. Ein Baum wird jedoch mit Zweigen und Blättern grün, vermehrt sich und trägt Früchte. Wenn das Paar also ganz ist, wenn es Respekt und Liebe hat, geht das Leben gut weiter. Da dieses Sprichwort mit einer anderen Vorstellung im Türkischen vorkommt, hat es im soziologischen Sinne einen universellen Kode. Während die Frau im türkischen Sprichwort mit dem Zuhause betrachtet wird, wird sie im Deutschen als Teil des Mannes genannt. Auf diese Weise wurde im Türkischen die Bedeutung von Zuhause und im Deutschen die Relation der Beziehung hervorgehoben. Dieses Sprichwort, das das Vorherige unterstützt, lautet wie folgt: „Mit guten Waffen ist ausgerüstet, wer eine gute Frau verheiratet ist“. Dieses Sprichwort betont, dass ein Mann, der eine gute Frau hat, wie ein gut bewaffneter Mann sein wird. Nach dieser Ansicht wird ein Mann, der mit einer guten Frau verheiratet ist, im Existenzkampf nicht besiegt, ebenso wie der Mann mit guten Waffen nicht besiegt wird. Es zeigt, dass er seine Frau genauso liebt und stolz auf sie ist wie die männliche Waffe. Obwohl diese Mentalität die Gleichstellung von Frauen und Männern nicht uneingeschränkt befürwortet, ist sie wegen der Bedeutung, die Frauen beigemessen wird, wichtig. Die Kraft der Frau wird noch mit dem Sprichwort „Die Frau im Haus, so selber wacht, aus einem Pfennig zehne macht“ betont. Eine Frau kann ohne Unterstützung aus einem Pfennig 10 Pfennige machen. Es wurde ausgedeutet, dass die Frau weiß, wie sie ihr Geld aufwerten und sparen kann, das heißt, sie kann die Wirtschaft verstehen. Das Wirtschaftsverständnis einer Frau ist ein Indiz für ihre Intelligenz. Bei dieser Gelegenheit können Frauen auch zeigen, dass sie gut darin sind, für das Haus zu sorgen, das als von Männern übernommen gilt. Dieses Sprichwort hat einen sozialen Kode im soziologischen Sinne. Zuallerletzt bedeutet das Sprichwort „Wer seine Frau den Lebensstil bieten will, den sie gewöhnt ist, lässt sie am besten in ihrem Beruf weiterarbeiten“, dass man die Existenz einer Frau respektiert und sie als Individuum anerkennt. In diesem Sprichwort wird erklärt, dass der Mann, der seiner Frau einen Lebensstandard bieten will, ihr erlauben wird, in ihrem gewohnten Job zu arbeiten. Diese Erklärung verteidigt die Gleichberechtigung von Mann und Frau und betont das Recht der Frau auf Arbeit im Leben. Mit der Unterstützung, die es den Frauen gibt, hat dieses Sprichwort einen sozialen Kode im soziologischen Sinne.

In beiden Gesellschaften wird angenommen, dass der Verstand von Frauen begrenzt ist und sie durch ihre Sprache gestört werden. Es wird angenommen, dass einer Frau, der man ein Geheimnis anvertraut, sie es nicht behalten kann. In Anbetracht der sozialen Kodes verherrlichten die Männer der türkischen Gesellschaft die Frau mit der Rolle der Mutter. Die Frau wurde auch als Teil des Nestes angesehen und dem Mann gleichgestellt. Diese Situation stammt aus der alten türkischen Kultur und wurde durch Atatürks Gewährung des Wahlrechts für Frauen am 5. Dezember 1934 unterstützt. In der deutschen Gesellschaft wurden Frauen mit ihrer körperlichen Erscheinung geschätzt. Sie trat mit der

Weiblichkeit und Schönheit ihrer Haare in den Vordergrund. Diese Situation kommt in den meisten Sprichwörtern vor. In Anbetracht der untersuchten Sprichwörter waren Frauen in der deutschen Gesellschaft nicht gleichberechtigt wie Frauen in der türkischen Gesellschaft. Das zeigt: Während Frauen früher in der deutschen Gesellschaft an zweiter Stelle standen, werden Frauen in der türkischen Gesellschaft Männern gleichgestellt. Mit der Reformation von Atatürk bekamen Sie ihre Gleichberechtigung. Bis heute fanden feministische Bewegungen statt: Im Jahr 1893 die Frauen im Neuseeland das Wahlrecht auf nationaler Ebene. Nachdem sich diese Bewegung global ausbreitete, hatten die Frauen in weiteren Ländern wie Deutschland (1918), Großbritannien (1919), die USA (1920) und die Türkei (1934) Wahlrecht. Entsprechend traten die Frauenrechte in der Türkei wie folgt in den Vordergrund: 1926 wurde das aus dem schweizerischen Zivilrecht übernommene Zivilrecht verabschiedet und Frauen das Scheidungsrecht eingeräumt. Laut der Verfassung von 1961 gab es einen Artikel über den Schutz der Frau als Mutter. Die Bedeutung der Gleichstellung von Ehegatten in der Verfassung von 1982 und die Gleichberechtigung von Mann und Frau in der Verfassung von 2004 wurden betont (vgl. Kuyaksil, 2009, S. 343-347). In Deutschland wurde im Jahre 1911 der Internationale Frauentag das erste Mal gefeiert und wird seit 1921 jährlich am 8. März wiederholt. Im gleichen Jahr durften die Frauen zum ersten Mal in Deutschland gewählt werden und ihre Stimme abgeben. Im Jahr 1949 wurden Frauenrechte durch das Grundgesetz festgeschrieben und ab 1958 durften die Frauen Führerschein machen. Da im Jahre 1976 Gewalt gegen Frauen angewandt wurde, wurden in Köln und in West-Berlin die ersten Frauenhäuser zum Schutz vor gewalttätigen Ehemännern errichtet (vgl. Feminismus und Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland, S. 9-19). Kurz gesagt, seit Jahrhunderten streben eigentlich die Frauen um ihre eigene Bild.

Auf der anderen Seite gibt es eine soziale Ebene, denn wir leben mit der Globalisierung in einer gemischten Gesellschaft. Es sind eher diese globalen und gesellschaftlichen Unterschiede als Gesetze, die diese Situation verursachen. Der gemeinsame Teil dieser sozialen Unterschiede sind die Sprichwörter. Aber wenn sich dies auch in den Sprichwörtern widerspiegelt, ist es notwendig, die genannten Einstellungen in Bezug auf das Verhalten anzunehmen.

Schlussbetrachtung

Es ist ersichtlich, dass die Nationen wegen ihres geschichtlichen Hintergrunds und ihrer sozialisierungprozess und natürlich Kultur unterschiedliche Ansichten und auch Denkweisen haben. Sprichwörter gehören zu den Elementen, die die Unterschiedlichkeit der Völker widerspiegeln. In dem Artikel wurde das Frauenbild im Hinblick auf die Sprichwörter analysiert und das Frauenbild in den Deutschen und Türkischen Sprichwörtern inhaltlich, semantisch ausgewertet. Gleichzeitig hat mit den gesetzlichen Frauenrechten in sozialer Hinsicht natürlich

ein Wahrnehmungswandel auf beiden Seiten stattgefunden. Diese Wahrnehmungsveränderungen sollen sowohl im Hinblick auf die Einstellung der Frau selbst als auch des Gegenübers zu Frauen in allen Lebensphasen, in der Mutterrolle, im Geschäftsleben und im soziologischen Sinne untersucht werden, vor allem in Deutschen und Türkischen Sprichwörtern, um den Zusammenhang mit dem Verhalten herzustellen und es mit dem heutigen Verhalten zu korrelieren, werfen wir einen Blick darauf.

Bei der ersten Redewendung sehen wir, dass sowohl in deutschen als auch in türkischen Wörterbüchern der Begriff als Dame, Weib, weiblicher erwachsener Mensch angenommen wird, aber von der Bedeutung her, verbindet sie die langen Haare, die das körperliche Merkmal einer Frau sind, mit ihrer Kürze ihres Geistes. Von der semantischen Ebene her, ist es ersichtlich, dass sowohl in deutschen als auch in türkischen Redewendungen Frauen sowieso körperlich lange Haare haben und von der Mentalität her nicht erfolgreich sind. Aber wenn man das von dem gesellschaftlichen Sinne her betrachtet, haben eigentlich die türkischen Frauen oft lange Haare und deutsche Frauen haben keine langen Haare. Wenn die westliche Kultur und die altkatholische Zeit, wie in der Zeit des Barocks und der Aufklärung, angesehen wird, haben die Deutschen lange Haare, aber die heutigen Frauen nicht. So ist zum Beispiel dieses Sprichwort zwar eine Beleidigung für die Deutschen, da das Bild von Frauen jetzt eher kurzhaarig ist, aber diese Visualität wird bei Türken immer noch mehr im aktiven Sinne verwendet. Diese physiologische Wahrnehmung variiert auch in der Reflexion des Tages. Dieses Sprichwort sollte eigentlich nicht verwendet werden. Mit anderen Worten, diese einst negative Einstellung hat heute eine andere Form angenommen. Da sich die Sichtweise in beiden Kulturen geändert hat, wäre es besser, dieses Sprichwort anders auszudrücken. In der deutschen Gesellschaft kann dieses Sprichwort nächst dem als „Frauen haben kurze Haare und großen Sinn“ lauten. In der türkischen Gesellschaft kann man als dann aussagen, „Frauen haben lange Haare und großen Sinn“/ „Kadınlara saç da akıllı da uzundur“.

Bei der Redewendung „Kadımsız ev, kuşsuz kafese benzer“ sehen wir, dass sowohl in deutschen als auch in türkischen Wörterbüchern, dass der Begriff als Ehe, Heirat, Ehefrau, Lebensgefährtin und verheiratetes Mädchen angenommen wird. Von der semantischen Ebene her, ist es evident, dass sowohl in deutschen als auch in türkischen Redewendungen Frauen unverzichtbare Teile von Männern sind. Bei dieser Erklärung wird ein Haus ohne Frau mit einem Nest ohne Vögel verglichen, das heißt mit einer leeren und bedeutungslosen Struktur, während ein Mann ohne Frau mit einem Baum ohne Zweige und Blätter verglichen wird. So wie ein Baum ohne Zweige und Blätter trocken und ohne Begeisterung ist, so wird der Mann ohne eine Frau erklärt. In den Sprichwörtern beider Kulturen wurden Frauen positiv inaugurieren und es hieß, dass das Leben ohne Frauen langweilig wäre. Diese Sprichwörter stehen für Gleichberechtigung und drücken

aus, dass Frauen und Männer als Ganzes dem Leben einen Sinn geben. Bei dem Sprichwort *Kadın var ev yapar, kadın var ev yıkar* und im Deutschen *Die Frau macht das Haus des Mannes zum Himmel oder zur Hölle* ist es ersichtlich, dass sowohl in türkischen als auch in deutschen Wörterbüchern der Begriff als Ehe, Heirat, Ehefrau, Lebensgefährtin und verheiratetes Mädchen angenommen wird. Von der semantischen Ebene her, ist es manifest, dass sowohl in deutschen als auch in türkischen Redewendungen einige Frauen das Haus, in dem sie mit Männern leben, in eine himmlische Umgebung für Männer verwandeln können, während einige Frauen das Leben und den Lebensraum des Mannes in die Hölle verwandeln und den Mann unglücklich machen können. Diese Situation spricht die Frau neutral an, das heißt, sie erklärt, dass die Frau sowohl positiv als auch negativ sein kann. Es sollte daran erinnert werden, dass dieses Verhalten nicht nur Frauen vorbehalten ist, sondern dass es auch Männer gibt, die das Leben einer Frau entweder zum Paradies oder zur Hölle machen können. Dieses Sprichwort sollte entweder nicht verwendet oder an beide Geschlechter angepasst werden. Das Sprichwort „bal arıdan, kavga karıdan çıkar“ wird im Deutschen als „Wer Frau hütet, wütet“ angegeben. Von der semantischen Ebene her, ist es flagrant, dass sowohl in deutschen als auch in türkischen Sprichwörtern Männer, die Frauen haben, Kämpfen ausgesetzt sind. Es wurde dargestellt, dass Kämpfe von Frauen verursacht werden, und wenn Frauen gehen, wird es Frieden geben. Diese Sprichwörter behandeln Frauen negativ und zeigen Frauen als Hauptursache von Kämpfen. Warum Frauen in diesen Sprichwörtern, als Symbol für Konflikte und Unruhen dargestellt werden ist fragwürdig. Bei dem Sprichwort „Kadın kısmına sır verilmez“ im türkischen ist eine Unsicherheit zu sehen. Im deutschen wird dieses Sprichwort als „Vertrau‘ der Frau ein Geheimnis- aber schneid‘ ihr die Zunge ab oder als, „Das einzige Geheimnis, das eine Frau für sich halten kann, ist ihr Alter“ angegeben. Sowohl in deutschen als auch in türkischen Wörterbüchern wird der Begriff als Dame, Weib und erwachsene, weibliche Person angenommen. Von der semantischen Ebene her, ist es erkennbar, dass sowohl in deutschen als auch in türkischen Sprichwörtern Geheimnisse nicht mit der Frau geteilt werden dürfen. Von dem alltäglichen Leben ausgehend kann gesagt werden, dass dieses Sprichwort sich mit dem Verhaltensformen der Frauen nicht entspricht. Mit diesen Sprichwörtern wird betont, dass Frauen in beiden Kulturen nicht vertraut werden kann. Dies wird Frauen nicht in eine gleichberechtigte Position mit Männern bringen, und es führt auch dazu, dass Frauen gedemütigt und im Hintergrund ersetzt werden. *Wenig reden altert die Frau* im Deutschen hat eigentlich im Türkischen auch eine Enstpechung wobei das hier nicht angegeben ist. Als „Dam damlasından kadın vızırtısından durulmaz“ angegebene Sprichwort ist im gleichen Sinne gegeben. Es wird erklärt, dass die Frau nicht in der Lage sein wird, ihr „Geschnatter“ auszuhalten, und dass sie alt wird, wenn sie weniger spricht. Diese Sprichwörter behandeln Frauen in einem negativen Sinne und betonen, dass die Sprache von Frauen auf einer Ebene ist,

die Unbehagen hervorrufen wird. Diese Situation zeigt, dass Frauen gebeten werden, keine Kommentare abzugeben, und dass sprechende Frauen nicht akzeptabel sind. In der heutigen Welt, in der die Gleichstellung von Männern und Frauen vorherrscht, ist es ganz normal, dass Frauen sprechen, und sogar an den Bereichen Politik und Recht teilnehmen, ihre Gedanken äußern und andere Menschen verteidigen. Aus diesem Grund ist es nicht recht, dass dieses Sprichwort heute noch existiert. Der Frau sollte die geziemende Bedeutung beigemessen und dieses Sprichwort im Alltag nicht verwendet werden. In dem Sprichwort „Evin direği erkek, duvarı kadındır“ im türkischen ist es offenkundig, dass im türkischen Sprichwort Frauen wie die Wände eines Hauses, ein Teil des Netzes akzeptiert werden. Die Säulen und die Wände sind wesentlich für die Bildung eines Hauses, und in diesem Sprichwort heißt es, dass die Säulen der Mann und die Wände die Frau sind. Mit diesem Sprichwort treten Frauen mit einer positiven Wahrnehmung in den Vordergrund. Gleichzeitig wird erklärt, dass Männer und Frauen gleichberechtigt sind und ein Nest nur gebaut werden kann, wenn man sich gegenseitig unterstützt. Diese Sichtweise stammt aus alten türkischen Zivilisationen und sollte weiterhin verwendet werden, weil es sich mit der Zeit nicht verändert hat. Auf der anderen Seite ist es erstaunlich, dass im deutschen kein aquavalentes Sprichwort dafür gibt. So ist es bei dem türkischen Sprichwort „Kadın erkeği rezil de eder, vezir de“. Mit diesem Sprichwort werden Frauen mit einer neutralen Wahrnehmung betrachtet. Das heißt, die Frau wird sowohl negativ als auch positiv beschrieben. Dieses Sprichwort kann aus zwei Perspektiven betrachtet werden. Erstens betont es die Bedeutung der gegenseitigen Unterstützung von Frauen und Männern. Der zweite Standpunkt ist, dass nur Frauen das Leben verbessern oder verschlechtern können. Diese Sichtweise ist falsch. Weil sowohl Männer als auch Frauen ihre Ehepartner bei Bedarf unterstützen und sie gegebenenfalls in eine schlechte Situation bringen können. Dieses und ein weiteres Sprichwort das im deutschen keine Entsprechung hat ist „Avradı bet olanın sakalı erken ağarır“. Da Türken aus einer patriarchalischen Gesellschaft stammen, wird von Frauen erwartet, dass sie auf der Seite der Männer stehen und Männer unterstützen. Mit diesem Sprichwort wird jedoch ausgedrückt, dass die Frau, die einen schlechten Charakter hat, anstatt den Mann zu unterstützen, ihn unglücklich macht und den Mann infolgedessen schnell altern werden lässt. Dieses Sprichwort kann für beide Geschlechter überarbeitet werden. Im Weiteren warum im Deutschen solch ein Sprichwort nicht existiert ist fragwürdig. Von dem geschichtlichen Hintergrund ausgehend kann gesagt werden, dass eigentlich den deutschen Frauen solch eine Mission, Verantwortung zugetragen wird. Das Sprichwort „Kadının yüklediği yük şuraya varmaz“ gibt es im Deutschen auch nicht. Eine negative Ausdrucksweise ist hier ersichtlich. Andererseits das Leben der Frauen in der Gesellschaft hervorruft ganz das Gegenteil. Das Sprichwort „kadının kazdığı

kuyudan su çıkmaz“ ist eigentlich auch in dem gleichen Sinne gegeben, wobei im Deutschen keine Entsprechung dafür gibt.

Das Sprichwort „Kızını dövmeyen dizini döver“ hat im Deutschen keine Entsprechung. Wir sehen, dass im Begriffsverzeichnis von Recai Cin der Begriff als Weib, Dame, gnädige Frau, Mademoiselle und Prinzessin angenommen wird. Da es die Erklärungen des Begriffs Frau in Wörterbüchern von türkischer Sprachgesellschaft und Arkadaş Verlag nicht adäquat für die Tochter sind, lässt sich auch das Äquivalent des Wortes Mädchen im Wörterbuch von Recai Cin (1971, S. 480) kurz erklären. Der Begriff „Mädchen“ wird mit den Wörtern „Tochter, weiblich, Jungfrau“ klargestellt. Dieses Sprichwort wird noch heute leider von einer bestimmten Gruppe von Menschen rezipiert. Menschen, die diesen Gedanken haben, fügen ihren Töchtern Gewalt zu und glauben, dass es richtig ist, sich so zu verhalten. Die fortgesetzte Verwendung dieses Sprichworts bewirkt auch eine Verstärkung des Verhaltens. Daher wäre es angebracht, dieses Sprichwort zu ändern. So kann man zum Beispiel sagen: „Wer seine Tochter nicht liebt, schlägt sich aufs Knie“. In diesem veränderten Sprichwort lässt sich erklären, dass die Zeit schnell vergehen wird und dass Eltern, die keine gute Zeit mit ihrer Tochter haben und sie nicht lieben, dies in Zukunft bereuen werden. Das Sprichwort „şeytana pabucunu ters giydirir“ gibt es im Deutschen nicht. Kultur gibt es Dschinn- und Teufelsgeschichten, die seit langem erzählt werden, und deren Realität unbekannt ist. Mit diesem Sprichwort, das unter deren Einfluss entstand, zeigte sich die Frau dem Teufel überlegen. Wie man heute sehen kann, nehmen Frauen an allen Bereichen des Lebens teil und können jeden Job erfolgreich erledigen, den ein Mann ausübt. Zu den Sprichwörtern, die im Deutschen nicht zu finden ist gehören „Çocuksuz kadın meyvesiz ağaca benzer“ (Eine kinderlose Frau ist wie ein Baum ohne Früchte) und oğlanı kızı olmayan avrattan eski hasır yeydir. (Der alte Weidentepich ist wertvoller als eine Frau ohne Sohn und Tochter).

In den beiden Sprichwörtern wird der Frau die Verantwortung und Mission zugetragen ein Kind zu gebären. Die Frau, die keine Kinder gebären kann, wird in der Gesellschaft ausgegrenzt sogar als alte Weidentepich angesehen. Bei den Deutschen wird die Frau in solch einer Rolle nicht eingesetzt. Deswegen ist eine Aquavalenz nicht zu finden. Auf der anderen Seite gibt es im türkischen ein Sprichwort die nicht die Frau sondern die Frau in der Rolle Mutter verheiligt.

Das Sprichwort heisst „Cennet annelerin ayakları altındadır“. Man kann dies ins Deutsche als „Der Himmel ist unter den Füßen der Mütter“ übersetzen. Dieses Sprichwort gibt es im Deutschen nicht. Dies erklärt die Notwendigkeit, die Mutter zu respektieren und zu schätzen. Die Mutter hat in der türkischen Kultur, sozial mit dem Einfluss der patriarchalischen Gesellschaft und religiös mit dem Einfluss des Islams, einen wichtigen Platz. Und auf diese Weise wird die Frau positiv dargestellt. Eine weitere in dem Sinne angegebene Sprichwort ist Ana gibi

yar, Bağdat gibi diyar olmaz. Im Deutschen wird solch ein Sprichwort im Alltag nicht verwendet. Von der semantischen Ebene her, ist es klar, dass, so wie die Märchenstadt Bagdad als einzigartiger Ort angesehen wird, ist die Mutter wertvoller als alle anderen in unserem Leben.

Ganz im Gegenteil gibt es deutsche Redewendungen die im türkischen nicht existieren.

Das Sprichwort das Haar einer Frau ist die krönende Schönheit zeigt, dass Frauen mit ihren Haaren schöner aussehen. Wobei diese langen Haare im türkischen mit Verstand negativ assoziiert sind.

Wenn Kerzen aus sind, sind alle Katzen grau und Frauen schön, ist es ersichtlich, dass zuerst die Frauen positiv gesehen werden. Aber nur dann wenn man mit Ihnen nicht vertraut sind. Im deutschen gibt es in dem Sinne noch weitere Sprichwörter wie z.b. bei Nacht sind alle Kühe schwarz und Weiber schön. Die türkischen Entsprechungen von diesen Sprichwörtern sind nicht angegeben. Die Mentalität in diesem Sprichwort gibt den Gefühlen und Gedanken der Frau keine Bedeutung. Ein weiteres Sprichwort, dass im Alltag der Frau negativ assoziiert ist“ kein Kleid steht einer Frau besser denn Schweigen“. Das zeigt, dass nicht angesagt ist, wenn Frauen reden. Eigentlich bildet das einen Zwiespalt. Denn kulturelle und auch von der Aussensicht her ist es ersichtlich, dass die Frauen in den deutschen Gesellschaften das Sagen haben. Ein weiterer, das im türkischen unexistierende Sprichwort ist, die Frauen sagen immer die Wahrheit. Dieses Sprichwort erklärt die Frau neutral. Nebendies gibt es auch ein weiteres Sprichwort das zeigt, dass Sie niemals etwas vergessen. Frauen und Elefanten vergessen niemals deutet an, dass die Frauen auch eine scharfe Intelligenz wie Elefanten haben. Das Vertrauen, Intelligenz und eine weitere Anmerkung ist die Rache. Mit der „Rache der Frauen kennt keine Grenzen“ wird die Frau mit Hassgefühlen und Ehrgeiz zusammengesetzt. Wobei dies nicht die Realität ausdrückt. Diese Sprichwörter sind in den türkischen Sprichwörtern nicht zu finden. Das Sprichwort „Frauen und Hühner sollten nicht freilaufen“, „mit guten Waffen ist ausgerüstet, wer an eine gute Frau verheiratet ist“ und die „Frau im Haus, so selber wacht, aus einem Pfennig zehne macht“ verehrt einer seits aber andererseits gibt es auch eine Satire. Im türkischen eine direkte Wiedergabe solche Sprichwörter gibt es nicht aber sinnlich oder funktional kann man die Beispiele wie schon erwähnt wurde, „Kadın insanı rezilde eder vezirde“ usw. geben.

Zusammengefasst, wenn man die Sprichwörter auf Türkisch und Deutsch pauschal bewertet, werden Frauen einerseits verherrlicht und andererseits verachtet. Diese Sprichwörter, die aus unterschiedlichen Perspektiven entstanden sind, haben widersprüchliche Bedeutungen. Obwohl sie das soziologische Profil oder die Rollen der Frauen in der Gesellschaft sich wandelt, ändern sich einige

Merkmale nicht. Dafür gibt es zwei Gründe. Entweder die Verhaltensweisen oder die Einstellung der Frauen führen dazu, oder die Bewertenden möchten das nicht ändern oder von den Vorurteilen und negativen Aspekten sich nicht befreien. Obwohl sich zwei Gesellschaften voneinander unterscheiden sogar auch unterschiedliche Sprichwörter aufweisen ist es ersichtlich, dass sich die Frauen in beiden Gesellschaften von dieser Etikettierung nicht befreien können. Um sich von dieser chaotischen Homolog system befreien zu können muss vielleicht die Frau sich die folgenden Fragen stellen. „Wo bin ich?“ und „Wer bin ich?“, „Wie möchte ich mich sehen“ und „Was ist mein Befinden“?

Literaturverzeichnis

- Açıl, O. (2016). İlk Türk Devletlerinde Kadın Algısı ve Kadın Hakları. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 63-72.
- Akalın, Ş. H., Toparlı, R., Gözaydın, N. und die Andere (2005). *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Basım Evi.
- Aksoy, İ. (2017). Toplumsal ve Siyasal Süreçte Türk Kadını. *Yasama Dergisi*, (32), 7-20.
- Aydınöğlu, N. (2015). Kadın ve Dil. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 217-230.
- Balhar, S., Mönkenmöller, F., Hippe, E. und die Andere. (2004). *PONS Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Borgin, S. F. B. (2022). The Word Dog in German Proverbs and Expression: Linguaculturology Analysis. In *Internationale Konferenz des Indonesischen Germanistenverbandes (iKoniG)* (S. 66-73). NST Proceedings. DOI: 10.11594/nstp.2022.1909.
- Cin, R. Ş. (1971). *Kavramlar Dizini* (Cilt I). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Dornseiff, F. (2020). *Der Deutsche Wortschatz Nach Sachgruppen*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Ejder Apay, S. & Uzun Özer, B. (2020). Atasözleri ve Deyimlerde Toplumsal Cinsiyet İmgesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(72), 1120-1130.
- Feminismus und Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland. Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://www.fes.de/lnk/zeitstrahl-feminismus>, Zugangsdatum 6.3.2020.
- Karakaya, D. (2016). *Das Frauenbild in den Deutschen und Türkischen Redewendungen und Sprichwörtern* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Hacettepe Universität, Institut Für Sozialwissenschaften. Ankara.
- Kotthoff, H. (1991). *Von fremden Stimmen. Weibliches und Männliches Sprechen im Kulturvergleich*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kuyaksil, A. (2009). Türk Anayasalarında Kadın Hakları ve Gelişimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 328-351.
- Mora, N. (2008). Medya ve kültürel kimlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), <http://www.insanbilimleri.com> Zugangsdatum 20.08.2022

- Nurminen, L. (2008). *Frau und Mann im Sprichwort und in den sprichwortähnlichen Sprüchen* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Jyväskylä. Jyväskylä.
- Öztürk Çetindoğan, M. (2017). Atasözlerinin Kaynağı, Özellikleri ve Geleneksel Türk Tiyatrosunda Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *Art-e Sanat Dergisi*, 10(19), 38-54.
- Püsküllüoğlu, A. (2015). *Ortaokul Türkçe Sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Sağlam, M. Y. (2001). Atasözleri ve Deyimlerde İmgelem. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 18(1).
- Selçuk, A. (2007). Sosyal Bir Davranış Biçimi Olarak Dil. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 503-507.
- Solmaz, F. & Alpdoğan, F. F. (2022). Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Kadına Yönelik Türk Atasözleri. *Toplumsal Cinsiyet ve Sosyoloji*, 195.
- Wahrig, G. und Wahrig- Burfeind, R. (2011). *Brockhaus Wahrig Deutsches Wörterbuch*. München: Wissenmedia in der Inmedia ONE.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MESAJ DİLİ*

*Elif ERMAĞAN***

Öz: Günümüzde teknoloji bir taraftan iletişimi daha hızlı ve pratik hale getirirken diğer taraftan kendi içinde yeni bir dil yaratmakta ve çağı yakalamak isteyenlere, ortaya çıkan bu dilin kullanımını dayatmaktadır. Bu durum, başta kısaltmalar olmak üzere, çeşitli duyguları gösteren dijital karakterlere, harf ve noktalama işaretlerinin birleşimi şeklinde sosyal medyadaki yazışmalara, e-posta ve mesaj yazımına yansımaktadır. Bu çalışmada C1 seviyesinde Türkçe bilen farklı ana dili konuşan altmış öğrenciye Türkçe mesaj dilinde kullanılan, çoğunluğunu kısaltmaların oluşturduğu mesaj dili örnekleri sorulmuştur. Bu örnekler Ekşi Sözlük, Uludağ Sözlük ve çeşitli internet siteleri taranarak elde edilmiştir. Sonuç olarak C1 seviyesindeki öğrencilerin kısa mesaj diline tam olarak hâkim olmadıkları, verilen örneklerin açıklamaları için yazdıkları cevapların onları çeşitli iletişim hatalarına sürükleyebileceği tespit edilmiştir. Bu nedenle yetkin bir dil kullanıcısı olarak kabul edilen C1 seviyesindeki öğrencilere ölçünlü dilin yanında dile ve kültüre tam bir şekilde uyum sağlamaları için mesaj dilinin öğretilmesi ve farkındalık kazandırılması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Dijital Çağ, Kısaltma, Mesaj Dili, Teknoloji, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi.

Texting Language in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract: Contemporary communication while becoming faster and more practical on the one hand, it also creates a new language forced upon those who want to catch up with the era. This is reflected particularly in abbreviations; in the digital characters displaying different feelings; social media communication that takes the form of letter and punctuation combinations, as well as email and message writing. This paper recorded the reaction of sixty students who are native speakers of various mother languages and speak Turkish at the C1 level on examples of message language used in Turkish, the majority consisting of abbreviations. The Ekşi Sözlük, The Uludağ Dictionary, and different websites were searched for these examples. Based on their answers explaining the examples provided, it became apparent that students at the C1 level do not fully understand the message language. Thus, it seems that C1-level students regarded as proficient

* Makale Türü: Araştırma Makalesi

Makalenin Geliş ve Kabul Tarihleri: 21.10.2021 - 07.03.2023

Bu çalışma, 27-28.06.2019 tarihinde Atina’da düzenlenen V. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi adlı kongrede sunulan “Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenenlerin Mesaj Dilini Anlayabilme Durumları” başlıklı yayınlanmamış bildirinin genişletilmiş halidir.

** Öğr.Gör.Dr. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İMÜ TÖMER, İstanbul, Türkiye.
E-posta: elif.ermagan@medeniyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2827-0155.

language users should be taught the language of the message apart from the standard language to adapt fully to the language and culture.

Keywords: Digital Age, Abbreviation, Message Language, Technology, Teaching Turkish as a Foreign Language.

Giriş

İletişim, düşüncenin yazılı ya da sözlü yolla bir amaç doğrultusunda karşılıklı gerçekleştiği anlama ve anlatmaya dayalı mesaj alışverişidir. Dünyayı farklı şekillerde anlama ve anlatma becerisi, iletişimin zenginliğini göstermekte, diğer bir deyişle, dünyayı geniş bir perspektiften algılayıp çeşitli yollarla görünür kılmaktadır.

Dil eğitiminde öğrencilerden beklenen ise iletişimin daha çok anlatma becerisiyle ön plana çıkan ögesi iletişimsel yetiye sahip olmalarıdır. Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nin dayandığı dilbilimsel temellerin başında da iletişimsel yeti gelmektedir. Dolayısıyla, iletişimsel yetinin dilbilimsel, toplumdilbilimsel ve edimilimsel bileşenleri bulunmaktadır (İşisağ, 2008, s. 108). Bir başka tanımda, bu bileşenlere ek olarak yordamlama edincinin alt bileşen olarak verildiği görülür (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2013, s. 158). Özetle, iletişimsel yeti, bir dil toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli becerilere sahip olma anlamına gelmektedir (Aktaş, 2004, s. 46).

Teknolojinin gelişmesi ve internetin ortaya çıkışıyla birlikte dil kullanımı fiziksel ortamdaki sanal iletişim ortamına geçmiştir; bu da kullanılan dilde bir takım değişikliklerle sanal ortama özgü yeni bir dil ortaya çıkarmıştır. Sanal iletişim atmosferi içinde insanlar kendilerini özgürce ifade edebilme imkânı bulurken, aynı zamanda hızlı veri paylaşımı sayesinde yoğun bir etkileşim içinde olmaktadır (Temur ve Vuruş, 2009, s. 234). Bu durum, seslerin eksiltilerek kullanılmasıyla dilbilimsel, kültüre özgü emoji kullanımıyla toplumdilbilimsel ve sanal ortamda fiziksel ortamdaki şartların yokluğuna bağlı olarak hangi iletişimin kime karşı nasıl kullanılacağıyla edimilimsel olarak iletişimsel yetinin de tanımını ve içeriğini etkilemektedir.

Bu bağlamda denilebilir ki, iletişim yalnızca dilin kuralları kullanılarak değil bazen düşünülerek bazen de tesadüfi olarak üzerinde anlaşmaya varılan kendi içinde bir sistemi olan öğeler üzerinden de sağlanmaktadır. Bu noktada, teknolojinin ve internetin gelişimiyle ortaya çıkan mesaj dili bulunmaktadır.

Gelişen dünyada birçok şeyin teknolojinin etkisiyle hızlı bir şekilde çözümlenmesi, teknolojinin zamandan tasarruf sağlaması insanların pratik ve ekonomik bir şekilde dili kullanma ihtiyacını tetiklemiş ve bu durum ölçünlü dilden farklı bir dil olan mesaj dilinin doğmasına neden olmuştur. Konuşma dilinin, harf, sayı ve sembollerle, bu dile özgü çeşitli şekillerde kodlanması

sonucu ortaya çıkan bu dil, yazılı yolla kişiler arası duygu, düşünce ve isteklerin bildirişimidir.

Bu çalışmada sırasıyla, mesaj dilini kullanmanın ölçünlü dil kullanımına etkisi, mesaj dili, mesaj dilini şekillendirme yolları, uygulama kısmından önce verilerek çalışmanın teorik kısmı detaylandırılmaya çalışılmıştır.

Uygulama kısmında, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin de ancak C1 seviyesini tamamladıktan sonra dil bilgisel ve sosyokültürel açıdan tam bir yetkinliğe ulaştıkları düşünüldüğünden çalışma için bu seviyeden öğrenciler seçilmiştir. Öğrencilerin ana dil ve geldikleri ülkenin kültürünün de mesaj dilini anlamaları üzerinde etkili olabileceği düşünülerek Tablo 1 ve 2’de bu bilgilere yer verilmiştir. Tablo 3 ve 4’te ise mesaj dili örneklerini doğru bilme sayısı ve verdikleri alternatif cevaplar irdelenerek değerlendirilmiştir.

Araştırmada kullanılan mesaj dili örneklerinin evrenini internet ortamı oluşturmakta ve örnekleyici çoğunluğu ortak kullanım alanına girmiş örnekler oluşturmaktadır. Araştırmada ‘durum çalışması (case study) deseni’ kullanılmaktadır.

Bu çalışma, sık kullanılan, hedef dilde ortak kullanım alanına girmiş kelimelerin öğrenciler tarafından kolay tahmin edileceğini ve öğrencilerin ana dil ve kaynak kültürlerinin mesaj dilini anlamalarında etkili olacağını savlamaktadır.

Mesaj Dilini Kullanmanın Ölçünlü Dil Kullanımına Etkisi

İnternette birlikte ortaya çıkan sosyal medya kullanımlarıyla yaygınlaşan bu dile ait örnekler aslında yeni değildir. Crystal, bu örneklerin yüzyıllardan beri var olduğunu söyleyerek, IOU (I owe you) kısaltmasının 1618; pm (post meridiem ‘after midday) kısaltmasının 1666, NB (Nota Bene “note well”) kısaltmasının ise 1673 yılında ortaya çıktığını ifade etmektedir. Daha sonra on dokuzuncu, yirminci yüzyıl başı ve ortalarından da örnekler vererek bu örnekleri çoğaltmanın mümkün olduğunu belirtmektedir (Crystal, 2008, s. 43).

17. yüzyılda birkaç kelime kısaltma örneğiyle başlayan mesaj dili oluşumu daha sonra yerini bu dili kullanarak yapılan şiir yarışmalarına ve kitap yazımlarına (2007’de Fin yazar Hannu Luntiala, 332 sayfalık kısa mesajlardan oluşan bir roman olan Son Mesajlar) bırakmıştır (Crystal, 2008, s. 85).

On yedinci yüzyılda ilk örnekleri görülmeye başlayan ve internet öncesinde de artmaya devam eden bu kullanımların İngilizcenin bugün geldiği nokta düşünüldüğünde ölçünlü yazmaya çok büyük bir etkisinin olmadığı, bu iki kodun da kendi yolunda ilerlediği sonucuna genel olarak ulaşılmıştır. Buna karşın, mesaj dilini kullanmanın olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyan birçok çalışma yapılmıştır.

Örneğin, Toronto Üniversitesi araştırmacıları, gençlerin İngilizce derslerinde öğrendiklerini kaybetmediklerini, aksine arkadaşlarıyla çevrimiçi sohbet ederken ve hem resmi hem de resmi olmayan bir dil ustalığı gösterdiklerini ortaya koymuştur. Araştırma, anlık mesajlaşma kullanan gençlerin dil yeteneklerinin “gerçekten canlı ve yaratıcı” olduğunu göstermektedir (Alphonso, 2006).

Aziz ve diğerleri ise Baron’dan aktardıkları çalışmasında mesaj dili kullanımının olumlu sonuçlarını ortaya koymaktadır. Baron (2008) öğrencilerin yazılarının kısa mesajlaşmalardan çok az etkilendiğini iddia etmektedir. Buna delil olarak da İngiliz Gelişim Psikolojisi Dergisi tarafından yayınlanan ve düzenli olarak mesajlaşan öğrencilerin daha geniş bir kelime hazinesi gösterdiği ve bu durumun okuma gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye yol açabileceği sonucuna varılan yakın zamanda yapılmış çalışmayı göstermektedir. Baron’a (2008) göre, çocuklar resmi ve resmi olmayan dilleri ayırt edebildikleri sürece kısa mesaj dili, okuryazarlıklarını etkilemez (akt. Aziz, Shamim, Aziz ve Avais, 2013, s. 12885).

Christiansen, Li ve Bailey ise dil kullanımında resmi/resmi olmayan yazı içeriklerinde dil ustalığı göstermenin, daha geniş bir kelime hazinesine sahip olmanın yanında mesajlaşma kurallarının işlenmiş bilgisinin iki yönlü kazanç ile bağlantılı olduğunu ifade etmektedir (Christiansen, Li ve Bailey, 2017, s. 2). Bunlardan ilki, yazım kurallarının temsil ilkelerinin farkındalığının gelişmesi ve form ya da yapı için daha derin bir değerlendirme; ikincisi ise iletişimin artan karmaşıklığa yol açan çoklu dijital alanlarında iletişimsel kuralların farkındalığının geliştirilmesi (yani, ekler, kod değiştirme, anlık bağlamsal ipuçları vb.) ve akademik performans ve sosyalleşmeye yardımcı olabilmesidir.

Yine aynı araştırmacılara göre, yeni bir okuryazarlık uygulaması olarak, mesaj dili veya mesajlaşmanın öğretiminin müfredata dahil edilmesi, öğrencilere sadece dil öğretmek için değil, aynı zamanda dijital okuryazarlık ve akademik sosyalleşme ile ilgilenmek için gereken dilin yetkin ve eleştirel kullanıcıları olarak da görev yapmalarını sağlayacaktır (Christiansen, Li ve Bailey, 2017, s. 2).

Mesaj dilini kullanmanın olumlu yanlarını gösteren çalışmaların yanında olumsuz sonuçlarını ortaya koyan çalışmalar da vardır.

Özzen, Çukurova Üniversitesi’nde 393 üniversite öğrencisiyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmasında öğrencilerin internet ortamındaki iletişimlerinde kullandıkları yazı dilinde birtakım kısaltmalar yaptıklarını, klavyedeki ulaşılması zor olan bazı harfleri (tuşları) tercih etmediklerini, farklı dillerden sözcükleri, simgeleri ve Türkçe alfabede olmayan bazı harfleri kullandıklarını belirtmektedir (Özzen, 2010, s. 248).

Eller'in (2005) araştırmasında ise lise öğretmenleri öğrencilerinin ödevlerinde internet dilinin izlerinin olduğunu belirtmektedir (akt. Akbıyık, Karadüz ve Seferoğlu, 2013, s. 15).

Aktaş ve Şentürk de yaptıkları çalışma sonucunda sosyal medya olarak isimlendirilen, etkileşimli sanal sohbet ortamlarından en popüler olan Twitter'da genel olarak Türkçenin hatalı, özensiz ve bilinçsiz kullanıldığı sonucuna varmıştır (Aktaş ve Şentürk, 2014, s. 427).

Gorney ise, kısaltmaların her ne kadar daha hızlı iletişime izin veriyor olsa da dilin etkili ve güzel söz söyleme yeteneğini ortadan kaldırdığını ve daha az profesyonel bir etkiye ve potansiyel olarak insanlar arasında bir kavrama kaybına yol açtığını ifade etmektedir (Gorney, 2012, s. 39).

Dilin ölçünlü yazılı kurallarına uymayan dolayısıyla da kısa yoldan söylenilmek istenenin ifade edildiği bu dil bir standarda sahip olamadığı akademik platformda da kullanılamayacağı için yazı dili olarak değil de konuşma dilinin bir yansıması olarak görülmektedir.

Mesaj Dili

Literatürde farklı isimlerle geçen mesaj dili; mesajlaşma dili, SMS dili, internet dili, kısa mesaj dili, chat dili, dijital dil, MSN dili, mesajca diye bilinmekte ve bu dil için farklı tanımlar yapılmaktadır.

Mesaj dili, kısa uzunluğu, çok modlu özelliği (alfanümerik karakterlerin, resimlerin, sembollerin ve bazen seslerin bir kombinasyonu), noktalama işaretlerinin yüz ifadelerini temsil etmek için kullanımı, kelimeleri ve cümleleri kısaltma eğilimi ile karakterize edilir (Christiansen, Li ve Bailey, 2017, s. 2).

Bir diğer araştırmacı Gorney ise, mesaj dilinin geleneksel dilin kullanmadığı farklı sembol ve noktalama uyarlamalarına sahip olduğunu ve bunun hiç kullanılmamış bir dil hakkında düşünmenin yepyeni bir yolu olduğunu söyleyerek düşüncesini dile getirmektedir (Gorney, 2012, s. 39).

Bu tanımların her ikisinde de vurgulanan, mesaj dilinin, söylenilmek istenenin eksiltilerek farklı harf ve sembollerle yani az karakterle çok şeyin anlatıldığı bir dil olup geleneksel bir dil olmadığıdır. Mesaj dilinin oluşturulma şekillerinin daha çok eksiltmeye bağlı az farklılaşan oluşturulma şekillerine karşın, mesaj dili, teknolojiye üretilenlere bağlı olarak sürekli gelişen bir konuşma şekli olarak tanımlanabilir.

Daha çok e-posta yazımında, sohbet programlarındaki anlık mesajlaşmalar gibi internet tabanlı iletişim ortamlarında kullanılan bu dil, her ne kadar bireye özgü olsa da sohbet edilen dilin fonolojik, morfolojik, sentaktik ve semantik olmak üzere dil bilimsel ve sosyokültürel farkındalığını da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla toplumun diline ve bu dilin edimbilimsel kullanımına özgü ortak bir

bilgi seviyesini gerektirmektedir. Daha açık ifadeyle, dil bilgisinde tam bir yetkinlik yanında mesajlaşılacak kişiye, kişinin yaşına, konumuna, statüsüne, konuşulan konunun içeriğine, kişilerarası ilişkisinin derecesine bağlı olarak kullanma yetkinliğine ihtiyaç vardır.

İnternetin hayatımıza girmesiyle yaygınlaşan mesaj dili, yozlaşmış bir dil mi, dijital çağın getirisi olarak oluşmuş yeni bir jargon mu yoksa konuşma dili midir? Bu konuda araştırmacılar tarafından öne sürülen farklı görüşler mevcuttur.

Özezen, bu dilin her şeyden önce, chat dili, yazı dili içinde kendine özgü özellikleri olan bir alt dil, bir jargon olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Chat dilinin yapay dil ve simgeler kümesi diye adlandırılmasının onu ölçünlü yazı dillerinden tam olarak ayırmadığını bütün yazı dillerinin yapay ve birtakım dilsel simgeler dizgesi olmasına dayandırmaktadır. Ayrıca, hiçbir yazının dilin ta kendisi olmadığına ve yazının, göstergesi olduğu dilin yalnızca bir taslağı olmasından dolayı chat dilinin dilin ta kendisi olmasının beklenemeyeceği ve chat dilini genel yazı dilinin yozlaşmış bir biçimi olarak düşünmenin doğru olamayacağını savlamaktadır (Özezen, 2010, ss. 235-236).

Yıldırım ve Tahiroğlu da, Özezen’le aynı doğrultuda fikir beyan ederek, dillerin gelişme ve yaygınlaşmasına bunca fırsat sağlayan internetin dillerde bozulmaya neden olduğu eleştirisinin, İngilizce dahil birçok dil için ortaya atıldığını ancak dilde her türlü değişim için, pek çok ülkede ve pek çok dönemde bu türden eleştirilerin yapıldığı dikkate alınır ise bugünkü durumun bozulma teorisi ile açıklanamayacağını belirtmektedirler (Yıldırım ve Tahiroğlu, 2006, s. 377).

Bir diğer araştırmada da, öğrencilerin kendi aralarında gerçekleştirdikleri yazılı sohbetlerinden alınan örneklerin incelenmesinden yola çıkılarak bu dilin her ne kadar yazılı da olsa yazı dilinin değil, konuşma dilinin özelliklerini taşıdığı belirtilmektedir. Araştırmacılar tarafından bu durum, bu dilin ses düşmesi, ses türemesi gibi çeşitli ses olaylarının yanı sıra fonetik bakımdan aykırılışmaların yer aldığı özelliklere sahip olmasına dayandırılmaktadır (Akbiyık, Karadüz ve Seferoğlu, 2013, s. 9).

Ayrıca Yıldırım ve Tahiroğlu da, söyleşi (chat) dilindeki yazı dilinden sapmaları, konuşma dilinin yansıtılması ve yerel ağızların kullanılması; tonlamaları gösterme maddelerini sıralayarak bu dilin konuşma dili olduğunu söyleyen araştırmacılarla aynı fikirde buluşmaktadır (Yıldırım ve Tahiroğlu, 2006, ss. 368-369).

Daha çok konuşma dilinin özelliklerini gösteren bu dil farklı amaçlar için kullanılmaktadır. Her ne kadar dil kullanımının bu çeşidi zamandan ve mekandan tasarruf etmek için kullanılsa da bireyler onu kimliklerini ifade etmek, dil çeşitliliğini ve dil oyunları aracılığıyla yaratıcılıklarını göstermek için kullanırlar (akt. Christiansen, Li ve Bailey, 2017, s. 2).

Mesaj dilinin kullanımında hız faktörüyle birlikte bilinçsizce kişiye özgü kullanımların ortaya çıkmasından bağımsız, bilinçli olarak çeşitli dil oyunları ile özgün biçimlerin ortaya çıktığı kullanımların ortak bir kullanım oluşturup oluşturmayacağı hususunda literatür incelendiğinde Gorney, mesaj dilini kullananların çoğunluğunun bazı kısaltmalar ve kısma adların kombinasyonlarını kullandığını, ancak tüm mesaj çekenlerin aynı kombinasyonları kullanmadığını belirtmektedir (Gorney, 2012, s. 41).

Yukarıdaki araştırmacıların belirttiği gibi mesaj dili bireylere özgü olmakla birlikte ölçünlü yazı dilinde olduğu gibi bir yazım kılavuzuna sahip değildir. Kullanıcıları tarafından sürekli aynı şekilde kullanılmasından kaynaklı ölçünlülaşmaya giden “nbr (naber), slm (selam), mrb (merhaba), kahv6 (kahvaltı)” gibi kullanımları mevcutken aynı kelimenin farklı kullanıcılar tarafından farklı şekilde kullanıldığı da görülür. Örneğin “evet” kelimesinin “e, ewt, evt” olarak internet dilinde kullanıldığı tespit edilmiştir.

Bazı kullanımların çoğunluk tarafından kullanılmadığı için yaygınlaşmadığı ve dolayısıyla bilinirliğinin de sınırlı olup bireylere özgü şekilde kaldığı, bu durumda esas olanın mesaj dili kullanılırken karşı tarafın bağlamdan kelimenin anlamını çıkarması olduğu düşünülmektedir.

Mesaj Dilini Şekillendirme Yolları

Daha önceki çalışmalarda (Özen, 2010, s. 237; Akbıyık, Karadüz ve Seferoğlu, 2013, s. 7) internetteki dil kullanımlarında kısaltmaların yoğun şekilde kullanıldığı belirtildiğinden dolayı bu çalışmada da çoğunluklu olarak kelime ve kalıp ifadelerin kısaltması kullanılmıştır. Kategorilerin belirlenmesinde aşağıda da görülebileceği gibi Javed ve Mahmood (2016) adlı araştırmacıların sınıflandırma ölçütlerinden de yararlanılarak mesaj şekillendirme biçimleri Türkçeden örnekler verilerek sıralanmıştır.

1. Kısaltmalar: Kısaltma, bir kelimenin kısaltılmış veya kabul edilmiş bir şeklidir, tüm kelimeyi temsil etmek için kullanılır. Örneğin, “selam” için “slm”, “merhaba” için “mrb” kullanılması bu gruba örnek olarak verilebilir.

2. Kelimelerin baş harflerinden yapılan ve baş harflerin ayrı ayrı telaffuz edildiği kısaltmalar: Örneğin, “Lütfen cevap verin” için “LCV”, “Allah’a emanet ol” için “AEO” gibi ayrı ayrı telaffuz edilen ilk harflerden oluşan kısaltmalardır.

3. Kelimelerin baş harflerinden yapılan ve baş harflerin birleştirilerek tek bir kelime gibi telaffuz edildiği kısaltmalar: Örneğin, “Kendine iyi bak” için “KİB”, “Allah razı olsun” için “ARO” bu kısaltma türüne örnek olarak verilebilir.

4. Kelimenin son harflerinin eksiltilmesiyle yapılan kısaltmalar: Günler ve aylarda kullanılan bu kısaltma örneklerinde “Aralık” için “Ara” ve “Perşembe” için “Perş” örnekleri sıralanabilir.

5. Orta harflerin özellikle ünlülerin çıkarılmasıyla yapılan kısaltmalar: İki kelimeyi tek bir kelime olarak yapmak için birleştirme ya da kısaltmadır. Örneğin, “Ne haber” için “Nbr” ve “Ne zaman” için “Nzm” bu gruba örnek olarak gösterilebilir.

6. Kırpma: Kelimenin anlamını değiştirmeden bir kelimenin kırılması, kısaltılmasıdır. Bu gruba, “fotoğraf” için “foto” ve “kankardeş” için “kanka” örnek verilebilir.

7. Tek Harf / Sayı Eş seslileri: Sözcük ifade eden işaret, fonetik kısaltma veya harf / sayı eş seslileri bir kelimeyi veya parçayı temsil etmek için bir harf veya rakam kullanırlar. Örneğin “kahvaltı” için “kahv6”, “güçlüyüm” için “g3lüyüm” ve “evet” için “E” gibi.

8. İfadeler: İfadeler, “mutlu” kelimesi için :-) ve “üzgün” kelimesi için :- (gibi noktalama işaretlerinin kullanılmasıyla duyguları göstermek için kullanılan sembollerin kombinasyonlarından oluşmaktadır.

9. Tipografik semboller: Tipografik semboller tüm kelimeleri temsil eden tekli veya çoklu karakterlerdir. “Dil çıkarma” eylemi için “:P” ve “öpme” eylemi için “: - * ” örnekleri bu gruba örnek olarak gösterilebilir.

10. Aksanı üsluplaştırma: Alfabeyi stilize bir görünüm elde etmek için başkalarıyla değiştirmek demektir. Örneğin, “valla” yerine “walla”; “aşkım” yerine “Ajkm” kullanılması gibi.

11. Noktalama işaretlerinin aşırı kullanımı: Duyguların yoğunluğunu vurgulamak için noktalama işaretlerinin veya büyük harflerin aşırı ve gereksiz kullanımınıdır. “Ne!!!” ve “Nasıl ???” kullanımları örnek olarak verilebilir.

Kısa mesaj gönderirken tercih edilen yazım özelliği, kısaltma kullanılmasıdır. Bu çalışmada da yukarıdaki maddeler dikkate alınarak, Ekşi sözlük, Uludağ sözlük, bloglar ve kısaltmalarla ilgili örneklerin yer aldığı internet siteleri taranarak bu maddelere uygun örnekler bulunmuş ve dili kullanma ve dile hakim olma becerileri C1 seviyesindeki öğrencilere sorulmuş ve mesaj dili örneklerini bilme düzeylerinin ölçülmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmada mesaj dilini şekillendiren maddeler tasarlanırken aşağıdaki sitelerden yararlanılmıştır:

- <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/dijital-dil-devrimi-22719846> (Barış, 2013)
- <https://www.istiklal.com.tr/haber/gencler-iste-size-yeni-internet-dili/326799> (İstiklal, 2019)
- <https://www.on5yirmi5.com/haber/yasam/dunya-hali/62973/internet-dili-turkceyi-katlediyor.html> (On5yirmi5, t.y.)
- <https://eksisozluk.com/chat-kisaltmalari--221982> (Ekşi Sözlük, t.y.)

- <http://liveapplus.com/2014/11/is-hayatinda-ve-internette-kullanilan-kisaltmalar-nelerdir.html> (Tatlı, 2014).
- <https://www.fundalina.com/bu-kisaltmanin-anlami-ne/> (Fundalina, 2016)
- <https://www.uludagsozluk.com/k/kisaltmalar/1/> (Uludağ Sözlük, t.y.)

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması; bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde analiz etme amacı güden bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 289). Araştırmada durum çalışması desenlerinden “iç içe geçmiş tek durum deseni” kullanılmıştır. Bu desende temel olan tek bir durum içinde birden fazla alt tabaka veya birime yönelmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 293).

Evren ve Örneklem

Araştırmada kullanılan mesaj dili örneklerinin evrenini internet ortamı oluşturmaktadır. Bu çalışmada farklı içeriğe sahip, çeşitli internet sitelerinden veriler elde edilmiştir. Ekşi Sözlük, Uludağ Sözlük gibi internet sitelerinin tercih edilmesinin nedeni geniş kitleler tarafından takip edilmesi, kısaltmaların bu sitelerde ortak kullanım oluşturarak çokça tercih edilmesidir. Diğer internet sitelerinin çalışmaya dahil edilmesinin nedeni ise kısaltma örnekleri sunarak geniş bir örnekleme erişme imkanı vermesidir. Mesaj dilini oluşturan kategori tanımlarını, örnekleyici çoğunluğu ortak kullanıma dahil olan örnekler meydana getirmektedir.

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 yılları arasında HÜ TÖMER’de C1 kurunu tamamlamış olan 60 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında tercih edilen veri toplama yöntemlerinden biri de doküman incelemesidir (Robson, 2001, s. 159). İnternet sitelerinden toplananlar, doküman niteliğindedir. Doküman incelemesi, araştırılması amaç edilen olgu ve olaylarla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan hem tek başına hem de diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılabilen bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189).

İşlem / Verilerin Toplanması

Çalışmada “öğrencilerin mesaj dilini anlayabilme” durumu, belirlenen internet sitelerinde yer alan mesaj dili örneklerinden geniş bir örneklemin oluşturulup öğrenciye sunulmasıyla tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, internet verilerinin değerlendirilmesinde şu aşamalar izlenmiştir. Birinci aşamada ne tür dokümanlara ihtiyaç duyulduğu belirlenmiş, ikinci aşamada dokümanlar internet sitelerinden elde edilmiştir. Üçüncü aşamada, elde edilen verilerden hareketle mesaj dili örneklerini gösteren bir liste hazırlanmış ve öğrencilerden bunların hangi kelime ya da duyguların kısaltması olduğunu, ya da ifadenin neyi anlattığını yazması istenmiştir. Daha sonra veriler frekans tablosu ile çözümlenip elde edilen bulgular tablo olarak verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada uzman incelemesine başvurulmuştur. Bu çalışma konusu ile ilgili genel bilgiye sahip, alanında uzman dört kişiden, araştırmayı incelemesi talep edilmiştir. Ayrıca, veri toplama araçlarının belirlenmesinde de uzman görüşü alınarak seçilen veri toplama araçları çalışmaya uygunluğu açısından gözden geçirilerek kontrol edilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Ülkeleri ve Sayısı

Ülkeler	Öğrenci Sayısı
Azerbaycan	9
Benin	8
Kazakistan	5
Mısır	4
Filistin	3
Irak	3
Suriye	3
Güney Kore	2
Afganistan	2
Ürdün	2
İran	1
Moğolistan	1
Pakistan	1
Bangladeş	1
Makedonya	1
Kosova	1
Sudan	1

Arnavutluk	1
Togo	1
Romanya	1
Nijer	1
Suudi Arabistan	1
Cezayir	1
Özbekistan	1
Kenya	1
Çin	1
Çad	1
Fas	1
Hindistan	1
Toplam	60

Tablo 1’den anlaşılacağı gibi 60 öğrenci 29 ülkeden gelmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Ana dilleri

Ana Dil	Öğrenci Sayısı
Arapça	18
Azerbaycan Türkçesi	9
Kazak Türkçesi	6
Türkmen Türkçesi	3
Fransızca	3
Arnavutça	2
Farsça	2
Korece	2
Hintçe	1
Romence	1
Uygur Türkçesi	1
Rusça	1

Bengalce	1
Makedonca	1
Urduca	1
Zarmaca	1
Svahili	1
Ten	1
Fonca	2
Nagot	1
Yoruba	1
Bariba	1
Toplam	22

Tablo 2’de katılımcıların ana dilleri gösterilmiştir. Toplam 22 ayrı ana dili bulunmaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların Mesaj Dili Örneklerini Doğru Bilme Sayısı

S	Kısaltma	Açılımı	n
1	nslsn	nasılsın	60
2	cvp	cevap	58
3	ltf	lütfen	57
4	tşk	teşekkür	57
5	yrn	yarın	56
6	iñş	iñşallah	56
7	bgn	bugün	54
8	tmm	tamam	54
9	foto	fotoğraf	54
10	kanka	kankardeş	54
11	nbr	Ne haber	54
12	lşey	bir şey	52
13	öpt	öptüm	50

14	perş	perşembe	49
15	çar	çarşamba	48
16	telef10	telefon	46
17	ewt	evet	46
18	kahv6	kahvaltı	44
19	jnm	canım	43
20	paz	pazar	41
21	nzm	Ne zaman	40
22	G3lüyüm	güçlüyüm	39
23	tbr	tebrikler	38
24	diil	değil	38
25	Ömrümü 7 bitirdi	Ömrümü yedi bitirdi	36
26	sa	Selamunaleyküm	33
27	ark	arkadaş	31
28	KİB	Kendine iyi bak	30
29	2leme düştüm	İkileme düştüm	29
30	ajkm	aşkım	29
31	as	Aleykümselam	26
32	Ne!!!	Şaşırma/Kızma (Duygu yoğunluğunu göstermek)	24
33	Nasıl???	Şaşırma (Duygu yoğunluğunu göstermek)	23
34	HG	Hoş geldin	22
35	Kardo	Kardeş	20
36	AEO	Allah'a emanet ol	18

37	GG	Güle güle	17
38	:P	Dil çıkarmak	17
39	: - *	Öpmek	17
40	SÇS	Seni Çok Seviyorum	16
41	H	Hayır	14
42	LCV	Lütfen Cevap Verin	13
43	E	Evet	13
44	ÖD	Önemli değil	12
45	:)))	gülmek	11
46	KB	Kusura bakma	10
47	ABV	Allah belanı versin	9
48	haz	Haziran	7
49	NŞA	Normal şartlar altında	6
50	ARO	Allah razı olsun	6
51	svg	sevgiler	6
52	mio	milyon	3
53	İÇ	İyi çalışmalar	3
54	Ara	Aralık	3
55	-kont	Kontörüm yok	3
56	blg	Bilginize	0
57	mia	milyar	0
58	DS	Dikkatinize sunulur	0
59	HGY	Hadi Git Yat	0
60	KYB	Kesin Yaşanmıştır Bu	0

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların tamamı *ns/ln* (nasılsın) kısaltmasını doğru bilmıştır. Bunun nedeninin kelimenin ünlü harflerinin eksiltilebile ünsüzlerin diğer kısaltma örneklerine göre fazla olması ve temel seviye (A1) örneklerinden bir kelime olması gösterilebilir.

Tablo incelendiğinde katılımcıların daha çok ünlü harflerin eksiltilmesiyle yapılan mesaj dili örneklerini bildiği görülmüştür. Özözen, Gemalmaz'dan (1990) aktardığı çalışmasında, Türkçede ünsüzlerin ünlülerden daha çok bilgi yüklemeye eğiliminde olduğunu, Türkçenin tarihsel dönemdeki yazımlarında ünsüzlerin daha düzenli olarak yazılmasının bununla da ilgili olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, Özözen, Türkçenin bilişim ortamlarındaki yazımının bu görüşü destekleyecek sayısız veri sunduğunu, çalışmasında bölüm ve cinsiyet farkı olmaksızın öğrencilerin birçoğunda çoğunlukla veya yalnızca ünsüzlerin yazımının tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır (Özözen, 2010, s. 249). Bu çalışmada da elde edilen sonuçlar bu çalışmayla paralellik göstermektedir.

Katılımcıların hiç bilemedikleri örnekler (blg, mia, DS, HGY, KYB) incelendiğinde, bu örneklerin yaygın olarak kullanılmadığından dolayısıyla kullanım sıklığı az olduğundan tahmin edilemediği düşünülmektedir.

Bir diğer dikkat çeken nokta, *AEO* (Allah'a emanet ol) kısaltmasını 18, *ABV* (Allah belanı versin) kısaltmasını 9, *ARO* (Allah razı olsun) kısaltması gibi dini temelli kalıp ifadelerini 6 kişinin bilmesidir.

Foto (fotoğraf) ve *kanka* (kankardeş) kısaltmalarının katılımcıların çoğunluğu tarafından bilinmesine ise günlük hayatta konuşma dilinde kullanılıyor oluşu neden olarak gösterilebilir. Fakat aynı kategoride örnek olarak sunulan *kardo* (kardeş) ise 20 katılımcı tarafından tahmin edilmiştir. Bunun nedeninin daha az kullanılması ve son ses (o) tercihinin farklı olmasından ötürü tahmin edebilme zorluğu olduğu düşünülmektedir.

Duyguların yoğunluğunu vurgulamak için kelimenin yanında vurgulanan noktalama işaretlerinin katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından işlevi tam olarak bilinmemektedir.

Ne!!! 24 ve *Nasıl ???* 23 kişi tarafından doğru olarak bilinmiştir.

Tipografik öğelerden :P (dil çıkarmak) ve : - * (öpmek) 17 kişi tarafından, :))) (gülmek) 11 kişi tarafından doğru olarak bilinmiştir. Katılımcıların yarısından fazlasının tipografik öğelere hakim olmadığı tespit edilmiştir.

Kelimelerin baş harflerinden yapılan ve baş harflerin ayrı ayrı telaffuz edildiği kısaltma örneklerinin tamamını katılımcıların yarıdan fazlası bilememiştir.

HG (Hoş geldin) 22, *AEO* (Allah'a emanet ol) 18, *GG* (Güle güle) 17, *SÇS* (Seni çok seviyorum) 16, *LCV* (Lütfen cevap verin) 13, *KB* (Kusura bakma) 10, *ABV* (Allah belanı versin) 9, *NŞA* (Normal şartlar altında) 6 katılımcı tarafından

bilinirken, *DS* (Dikkatinize sunulur), *HGY* (Hadi git yat) ve *KYB* (Kesin yaşanmıştır bu) kısaltmalarına cevap veren olmamıştır.

Sayıların okunuşu ve harf birleşimiyle oluşmuş kısaltma örneklerinde ise katılımcıların yarısından fazlası *2leme düştüm* (ikileme düştüm) örneği dışında, diğer örnekleri bilmiştir. *İşey* (bir şey) 52, *telef10* (telefon) 46, *kahv6* (kahvaltı) 44, *G3çlüyüm* (güçlüyüm) 39, *ömrümü 7 bitirdi* (ömrümü yedi bitirdi) 36, *2leme düştüm* (ikileme düştüm) örneğini ise 29 katılımcı doğru tahmin etmiştir. Bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun bu kısaltma türlerini tahmin etmekte zorluk yaşamadığı ve sayının işlevini kavradığı sonucuna ulaşılabilir.

Kelimelerin baş harflerinden yapılan ve baş harflerin birleştirilerek tek bir kelime gibi telaffuz edildiği kısaltmalar grubunda *İNŞ* (inşallah) 56, *SA* (selamünaleyküm) 33, *KİB* (kendine iyi bak) 30, *AS* (aleykümselem) 26, *ÖD* (Önemli değil) 12, *ARO* (Allah razı olsun) 6, *İÇ* (İyi çalışmalar) 3 katılımcı tarafından bilinmiştir.

Konuşma dilinde sıkça kullandığımız inşallah kelimesinin artık konuşma dilinde kısaltma şeklinde telaffuz edildiği de görülmektedir. Bu nedenle bu grupta en fazla bilinenin inşallah kelimesinin olması tesadüf değildir. Bunu selamlama ve uğurlama örneklerinden *SA*, *KİB* ve *AS* takip etmektedir.

Orta harflerin özellikle ünlülerin çıkarılmasıyla yapılan kısaltmalardan olan *nbr* (Ne haber) 54, *nzm* (Ne zaman) 40 katılımcı tarafından bilinmiştir. Her ne kadar bu kısaltmalar başka bir kategoriye dahil edilse de katılımcılar tarafından en çok tahmin edilen ünlü harflerin eksiltilmesiyle yapılan kısaltmalarla yapılış şekli açısından benzerlik göstermektedir.

Kelimenin son harflerinin eksiltilmesiyle yapılan kısaltmalardan *öpt* (öptüm) 50, *perş* (perşembe) 49, *çar* (çarşamba) 48, *paz* (pazar) 41, *ark* (31), *haz* (haziran) 7, *ara* (aralık) 3 katılımcı tarafından bilinmiştir. *Öpt* kısaltmasının bilinmesinde kelimenin öp- kökünün büyük ipucu oluşturduğu ortadadır. Bu nedenle grup içerisinde bilinirliği en fazla olan kısaltma olduğu düşünülmektedir. Daha sonra en çok bilinenler ise *perş*, *çar*, *paz* ve *ark* olurken, *haz* ve *ara* kısaltmalarının kısaltılmış halinin de başlı başına başka kelimeleri de çağrıştırmasının doğru kelimenin tahminini zorlaştırdığı düşünülmektedir.

Aksanı üsluplaştırma örneklerine bakıldığında, *ewt* (evet) 46, *jnm* (canım) 43, *diil* (değil) 38, *ajkm* (aşkı) 29 katılımcı tarafından bilinmiştir. Bu örneklerin katılımcıların yarısından fazlası tarafından bilindiği tespit edilmiştir. Ünlü harflerin eksiltilmesiyle ve harf değişimiyle yapılan bu kısaltma çeşidinde de katılımcılar zorlanmamıştır. Her ne kadar ses değişikliğiyle kelimenin görüntüsü değiştirilse de kelimenin başındaki ve sonundaki seslerin varlığının kelimenin tahmin edilmesini kolaylaştırdığı düşünülmektedir.

Tek harften oluşan kısaltma örneklerinden *E* (evet) 13, *H* (hayır) 14 katılımcı tarafından tahmin edilmiştir. Bunun nedeninin tek bir sestem oluşan kısaltmanın bilinmesinin zor olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların mesaj dili örneklerine verdiği alternatif cevaplar

	Doğru Cevap								
Bgn	Bugün (54)	Begin (1)	Beğendim (1)						
blg	Bilginize (0)	Bilgi (13)	Bilgisayar (3)	Belge (5)	Bilgin olsun (1)	Bölge (1)	Bulgu (1)	Blok (1)	Blog (5)
cvp	Cevap (58)								
ltf	Lütfen (57)								
mia	Milyar (0)	Meğer (1)	Müsaitsen ara (1)	Merkezi iş ilanları (1)	Fransızca Benim (1)				
mio	Milyon (3)	Mutimedia information organizier (1)	Aşkım (1)	müsaitsen olur (1)					
nslsn	Nasılsın (60)								
svg	Sevgiler (6)	Sevgilim (8)	Sevgili (17)	Sevgi (11)					
tbr	Tebrikler (38)	Taburcu (1)							
tmm	Tamam (54)								
tşk	Teşekkürler (57)								
ym	Yarın (56)	Yaren (1)							
ABV	Allah belanı versin (9)	Abriviyasyon (1)	Abi boş ver (1)	Abi belasın valla (1)	Allah belanı vermesin (1)	Allah bereket versin (1)			
AEO	Allah'a emanet ol (18)	Akşam evde ol (1)							

DS	Dikkatin ize sunulur (0)	Daha sonra (2)	Doğru sordun (1)	Doğru söylüyorsun (1)	Dün sabah (1)	Dedim salak (1)			
GG	Güle güle (17)	Good game (3)	Görüşürüz (1)	Google (1)	Güzel ve Garip (1)	Cici (1)			
HG	Hoş geldin (22)	Hadi görüşürüz (1)	Her gün (4)	Hadi gidelim (1)	Hadi gel (1)	Hayırlı günler (2)	Civanın simgesi (1)	Hangisi (1)	
HGY	Hadi git yat (0)	Hoş geldin ya (2)	Hadi gidiyoruz (1)	Hadi git ya (2)	Horizont Gold Yield (1)	Heyecanlı (1)	Huggy (1)	Hayır Gelmiyorum Yarın (1)	Hangi yıl (1)
KB	Kusura bakma (10)	Kendine bak (3)	Kibar (1)	Kim bilir (1)	Kabul (1)	Kebap (1)	Kaba (2)	Kardeşim benim (1)	Kahkahaburadıydı (1)
KYB	Kesin yaşanmıştır bu (0)	Kaybettim (3)	Kendine iyi bak (2)	Kayboldum (1)	Kaybol (1)	Kürdistan Yurtseverler Birliği (1)	Kayıp (1)		
LCV	Lütfen cevap verin (13)	Lacivert (2)	LC Waikiki (1)	El cv (1)					
NŞA	Normal Şartlar Altında (6)	İnşallah (1)	Nişanlı (5)	Nişan (1)					
SÇS	Seni çok seviyorum (16)	Saçma Sapan (3)							
ARO	Allah razı olsun (6)	Argo (1)	Allah rahathlık versin (1)	Allah'ın rızası olsun (1)					
AS	Aleykümselam (26)	Asıl (2)	Arkadaşlar selam (1)						
İÇ	İyi çalışmalar (3)	İçim şişti (1)	İlham çekti (1)	İnşaat çalışanı (1)	İçmek (1)				
İNŞ	İnşallah (56)	İnşaat (2)							

KİB	Kendine iyi bak (30)	Kibar (2)							
ÖD	Önemli değil (12)	Özür dilerim (2)	Ödev (4)	Ödemek (6)					
SA	Selamün aleyküm (33)	Sağ ol (2)	Selam (2)						
Foto	Fotoğraf (54)								
Kanka	Kankard eş (54)								
Kardo	Kardeş (20)	Futbol kadrosu (1)	Kardiyoloji (1)	Hediye (1)					
Nbr	Ne haber (54)	Number (1)							
Nzm	Ne zaman (40)	Nizamiye (1)	Nazım (1)						
öpt	Öptüm (50)								
paz	Pazar (41)	Pazartesi (11)							
perş	Perşembe (49)								
haz	Haziran (7)	Hazret (2)	Hazır (17)	Şans (1)	Hazır mısın? (1)	Hazırlayan (2)	Haz (1)	Beğenmek (1)	Ortalama büyük lüğün altında (1)
Ara	Aralık (3)	Telefonla aramak (9)	Teneffüs (2)	Araştır (2)	Araba (1)				
Ark	Arkadaş (31)	Artık (5)	Arkada (2)						
çar	Çarşamba (48)	Çağır (1)	Çare (1)	Hintçe, Urduca ve Farsçada dört (1)					
İşey	Bir şey (52)	Hiçbirşey (1)							

2leme düşüm	İkime düşüm (29)	Eleme düşüm (2)	Elime düşüm (1)	Ben de oldu (1)					
E	Evet (13)	E sonra (5)	E ne var ne yok (1)	Erkek (1)	Eczane (1)				
H	Hayır (14)	Gülüyoru m (1)	Hadi (1)	He anladım (2)	Hastane (2)				
G3lü yüm	Güçlüyü m (39)	Gülümsüy orum (3)	Gülmek (2)	Stronge gibi aslan (1)					
Kahv 6	Kahvaltı (44)	Kahve (6)							
-kont	Kontörü m yok (3)	Köpek türü (1)	Biskonti (1)	Eski Roma'da imparatoru n kendisine danışman olarak seçtiği kimse (1)	- kontenj an (1)	Kontrol (4)			
Ömrü mü 7 bitirdi	Ömrümü yedi bitirdi (36)	Öldü (1)	Yedi (1)						
tefl 0	Telefon (46)								
ajkm	Aşkım (29)	Acıktım (3)	Gülüyoru m (1)						
ewt	Evet (46)	Eyvallah tatlım (1)	Eyvah toz (1)						
jnm	Canım (43)	Jandarma (1)	Cehennem (1)						
diil	Değil (38)	Sözlü ve yazılı insan iletişim yöntemi (1)	Ağızda bulunan organ (1)						
Ne!!!	Şaşma veya abartı bildiren bir söz (24)								
Nasıl ???	Şaşırma (Duygu yoğunlu ğunu)								

	gösterme k) 23								
:)))	Gülmek (11)	Gülümse mek (6)	Çok iyiyim (6)	Ne yaparsan yap (1)					
:p	Dil çıkarma k (17)	Gülümse mek (1)	Polis (1)						
:-*	Öpme (17)								

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların en çok alternatif cevap ürettikleri grubun katılımcıların yarısından fazlasını bilemedikleri grup olan kelimelerin baş harflerinden yapılan ve baş harflerin ayrı ayrı telaffuz edildiği kısaltma örnekleri olan grup olduğu görülmüştür.

Tabloda dikkat çeken bir diğer nokta bazı kısaltma örneklerine İngilizce ve diğer yabancı dillerden karşılık verilmesidir. *Bgn* (bugün) için *begin* (1), *mia* (milyar) için Fransızca benim (1), *mio* (milyon) için multimedia information organizer (1) yazılmıştır. *ABV* (Allah belanı versin) için Abriviyasyon (1), *GG* (Güle güle) için Good Game (2), *HGY* (Hadi Git Yat) için Horizons Gold Yield (1) ve Huggy (1) yazılırken *çar* (Çarşamba) için Hintçe, Urduca ve Farsçada dört (1) açıklama olarak yazılmıştır.

Blg (bilginize), *svg* (sevgiler), *haz* (haziran), *ara* (aralık), *-kont* (kontörüm yok) kısaltmalarında katılımcıların doğru cevaptan daha çok alternatif cevapta birleştikleri görülmüştür.

Cvp (cevap), *ltf* (lütfen), *nslsn* (nasılsın), *tmm* (tamam), *tşk* (teşekkürler), *foto* (fotoğraf), *kanka* (kankardeş), *öpt* (öptüm), *perş* (perşembe), *telef10* (telefon), *Ne!!!* (Şaşma ve abartı bildiren söz), *:-** (öpme) kısaltmalarında katılımcılar alternatif cevap yazmamışlardır.

Öğrencilerin alternatif cevaplar verirken, kısaltmayı oluşturan harfleri içeren kelimeleri buldukları, ilgisiz kelime ve cevaplara çok yönelmedikleri görülmüştür.

Bir diğer dikkat çeken nokta da *Ara* (Aralık) ve *Haz* (Haziran) kelimelerinin de kısaltma olarak değil de başlı başına bir kelime olarak algılanıp *Ara* (telefonla aramak ve teneffüs), *Haz* (beğenmek) olarak düşünülmesidir.

Blg (bilginize), *mia* (milyar), *DS* (dikkatinize sunulur), *HGY* (Hadi git yat), *KYB* (Kesin yaşanmıştır bu) kısaltmalarına katılımcılar tarafından doğru cevap verilmesi de alternatif cevapların verildiği tespit edilmiştir.

Bulgular

Bu çalışmada C1 seviyesini tamamlamış 60 öğrenciye farklı kategorilere ait 60 mesaj dili örneği sorulmuş sonuçlar frekans tablosu ve alternatif cevaplar şeklinde sıralanmıştır.

Öğrencilerin daha çok ünlülerin eksiltilmesiyle oluşturulan mesaj dili örneklerini doğru bildikleri tespit edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde konuşma diline yerleşmiş, temel seviyede öğretilen sözcüklerin daha kolay tahmin edildiği, ortak kullanımda olmayanların tahmin edilemediği görülmüştür. Daha önceki çalışmalarda da mesaj dilinin en belirgin özelliklerinden birinin bireye özgü olması ve ölçünlüleşmesi için ortak kullanımda olması gerektiği sonuçlarına dayanarak çalışmanın bu anlamda daha önceki çalışmalarla paralellik gösterdiği ortadadır.

Öğrencilerin doğru cevap dışında verdikleri alternatif cevaplar düşünüldüğünde bazı kısaltmaların bazı katılımcılar tarafından bildikleri yabancı dil ya da kendi coğrafyalarına bağlı olarak oluşturulduğu, bazı kısaltmaların ise kısaltma olarak değil de başlı başına bir kelime olarak yorumlandığı ortaya çıkmaktadır.

Toplamda 28 kısaltma, katılımcıların yarısı tarafından bilinirken 27 kısaltma, katılımcıların yarısından azı tarafından bilinmiş, 5'i ise hiçbir katılımcı tarafından doğru bilinmemiştir. Katılımcıların verdiği alternatif cevaplar değerlendirildiğinde bu cevapların bir iletişim durumunda katılımcıları zor durumda bırakacağı ortadadır. Bu nedenle, mesaj dilinin bir dil çeşidi olarak kabul edilmesinin uygun olabileceği ve mesaj dilinin oluşturulma şekilleri ve örneklerinin yer aldığı çalışmanın öğrenciye sunulabileceği düşünülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en zor kazandırılan becerilerden biri olan yazma becerisinde başarılı olmayı engelleyen faktörlerden biri de yazıyı mükemmel yapma endişesidir. Mesaj dili, ikinci bir okuryazarlık çeşidi olarak öğrencilerin mesaj yazarken, duygularını ve düşüncelerini yazıyı mükemmelleştirme endişesi duymadan yazabilmelerini teşvik edebilir.

Mesaj dilini kullanmak, kişinin kişiliğini ve tarzını göstermede ona özgürlük sağlar, bir stil kazandırır. Bu da sınıftaki sınırlı kaynak ve materyallerin aksine otantik dile erişim sağlayan Twitter, Facebook, WhatsApp, Instagram gibi popüler sosyal medya uygulamalarını kullanmakla gerçekleşir.

Didaktik ve bilgi yüklemeyi amaçlayan ders kitaplarının aksine öğrenciyi günlük hayatın içine sokacak merak uyandıracak işine yarayacak pratik bilgiler de gereklidir. Özellikle C1 seviyesini tamamlayarak yetkinliğe ulaşmış öğrencilerde akademik sosyalleşmeyi sağlayan mesaj dili kullanımı için akademik Türkçe dersinde dijital okuryazarlık dersi de konulabilir. Bu dersle birlikte ders kitaplarında gördükleri Türkçenin dışına çıkması hedeflenen

öğrenciler, bir kelimenin, ifade kalıbının kısaltılış tarzından kelimelerin kullanımları konusunda fikir sahibi olabilirler. Bu durumun öğrencilerde kullandıkları dile ve kültüre karşı farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde genel olarak öğrencilerden beklenen ölçünlü yazım kurallarını kavrayıp dil bilgisi ve bağlama uygun cümle, paragraf ve metin üretebilmeleridir. Mesaj dilini kullananlardan beklenen ise bu ölçünlü yazım kurallarının dışında iletişimsel yaklaşımın da savunduğu gibi bağlama uygun bir şekilde aslında kendi içerisinde kuralları olan bu dilde iletişim kurabilmeleridir. Mesaj dilini ölçünlü yazmanın karşısında görüp dil öğretimine dahil etmemek öğrencilerin zaten sınıf dışında kullandıkları ya da kullanmaya mecbur edildikleri, dijital çağın en yoğun yansımasının görüldüğü bu iletişim şekline sırt çevirmek demektir. Mesaj dili bir dili özgürce ve özgün bir şekilde kullanarak kimlik oluşturabilmektir. Farklı ana dili, alfabe, kültürden gelen uluslararası öğrencilerin kendi kimliklerinin yanında ölçünlü Türkçeyi öğrenmeleriyle birlikte kazandıkları ikinci bir kimlik ve düşünüş biçimine mesaj dili kategorilerinden kendilerine özgü seçimleri yapmaları sonuç olarak kendilerini her iki kodda da ifade etmeleri dili kullanmaya olan güvenlerini ve yaşadıkları topluma uyum göstermelerini sağlayacaktır.

Ayrıca ders kitaplarının dışında güncel konuların yoğun olarak işlendiği internette özellikle karakter sınırlamasının olduğu ve bu nedenle mesaj dilinin yoğun olarak kullanıldığı Twitter gibi sitelerdeki otantik dille tanışmak için bir anahtardır.

Bunun dışında on yedinci yüzyıldan beri İngilizcede kullanıldığı halde ölçünlü dil üretimini etkilemeyen mesaj dili kategorilerine ait kullanımların internetle birlikte ne kadar işlenirse ne kadar kullanılırsa o oranda okuma ve yazmada etkili olacağı düşünülmektedir.

Yaşadığımız çağ itibarıyla ve gelen uluslararası öğrencilerin lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde teknolojiyi aktif olarak kullanan gençler olduğu hatırlandığında ders materyalleriyle ve ders içeriğiyle bu dili birleştirmenin dersi daha zevkli hale getireceği ortadadır. C1 seviyesi tamamlandığında bile yazma becerisinin kazanılmasında ünlü harflerin hiç yazılmaması ya da eksik yazılması başta olmak üzere öğrencilerin kendi alfabelerinden kaynaklı yazma sorunları, dil bilgisi eksikliğinden kaynaklanan sorunlar olsa da her öğrencinin C1 seviyesini tamamladığında dili kullanma seviyesi bireysel özelliklere göre farklılık gösterdiğinden mesaj dili öğretilir. C1 kurunu tamamlayan dilde yetkinliğe ulaşmış öğrencilere alternatif bir okuryazarlık şeklinde örnekler üzerinden gösterilebilir. Öyle ki mesaj dilinin kullanılabilmesi için öğrenci kısaltılmamış, şifrelenmemiş ölçünlü şekillerini bilmeli ki, bu dil üzerinde kategorilere göre kullanım gerçekleştirebilsin.

Mesaj dilinin öğrenilmesi elbette öğrencinin kendi seçimine bırakılabilir. Ancak öğrenciye farkındalık kazandıracak şekilde hangi mesaj dili örneğinin kime, ne zaman nerede hangi bağlamda uygun olarak kullanılması gerektiğinin örneklerle gösterilmesi karşılaşılabilecek iletişim ortamları için bir ön rehberlik oluşturabilir. Bunun için öğreticinin de mesaj dili konusunda bilgi sahibi olması, okuryazarlığının bulunması gereklidir. Farklı alfabe ve kültürlerden gelen öğrencilerin alfabe farklılığına bağlı olarak aynı duygu için farklı semboller kullanması iletişim kazalarına yol açabileceğinden bunun ana dili kullanıcısı tarafından öğretilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

C1 seviyesini tamamlayan öğrencilerin yazma sorunları yaşadıkları ortadadır fakat bu sorunların sebebi mesaj dilini yoğun olarak kullanmaları değildir. Aksine mesaj dili kategorilerini kullanmak dilde ikinci bir yetkinlik kazanmaları demektir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale tek yazarlı olarak yazılmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak herhangi bir durum söz konusu değildir.

Kaynakça

- Akbıyık, C., Karadüz, A. ve Seferoğlu, S. (2013). Öğrencilerin İnternet Ortamında Kullandıkları Yazılı Sohbet Dili Üzerine Bir Araştırma. *Bilig*, 64, 1-22.
- Aktaş, T. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 45-58.
- Aktaş, E. ve Şentürk, L. (2014). Türkçe Eğitiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar. K. İşeri, G. Çetinkaya, T. Çelik, S. Demirgüneş, T. Daşöz ve Y. Gençler. (Haz.), *Sosyal Medyada Türkçenin Kullanımı Üzerine Nitel Bir Araştırma* içinde (ss. 415-430). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Alphonso, C. (2006). Texting Helps Teens' Grammar. *The Globe and Mail*. 30.8.2021 tarihinde <https://www.theglobeandmail.com/technology/texting-helps-teens-grammar/article20412675/> adresinden erişildi.
- Aziz, S., Shamim, M., Aziz, M. S. ve Avais, P. (2013). The Impact of Texting/SMS Language on Academic Writing of Students - What Do We Need to Panic About? *Elixir Linguistics & Translation*, 55, 12884-12890.

- Barış, A. (2013, Mart). Dijital Dil Devrimi. *Hürriyet*. 05.05.2021 tarihinde <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/dijital-dil-devrimi-22719846> adresinden erişildi.
- Baron, N. S. (2008). *Always on: Language in an Online and Mobile World*. Oxford: Oxford University Press.
- Christiansen, M., Li, S. ve Bailey, M. (2017). The Role of Texting and Digital Multiliteracies in the EFL Classroom. *MEXTESOL*, 41(3), 1-14.
- Crystal, D. (2008). *Txtng: The Gr8 Db8*. Oxford: Oxford UP.
- Ekşi Sözlük. (t.y.). Chat Kısaltmaları. 29.08.2021 tarihinde <https://eksisozluk.com/chat-kisaltmalari--221982> adresinden erişildi.
- Fundalina. (2016, Ocak). Bu Kısaltmanın Anlamı Ne? 21.07.2021 tarihinde <https://www.fundalina.com/bu-kisaltmanin-anlami-ne/> adresinden erişildi.
- Gorney, E. (2012). The Language of Texting: Altering English or a Language of its Own? *The Review: A Journal of Undergraduate Student Research*, 9(13), 39-42.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2013). *Dilbilim Sözlüğü* (2. bs.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İstiklal. (2019, Eylül). Gençler İşte Size Yeni İnternet Dili! 12.5.2021 tarihinde <https://www.istiklal.com.tr/haber/gencler-iste-size-yeni-internet-dili/326799> adresinden erişildi.
- İşısağ, K. U. (2008). Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metninin Dilbilimsel Açıdan İncelenmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 105-122.
- Javed, S. ve Mahmood, M. (2016). Language Change in Texting: Situation Analysis of Graduate Students. *Journal of Literature. Languages and Linguistics*, 26, 78-94.
- On5yirmi5. (t.y.). 10.06.2021 tarihinde <https://www.on5yirmi5.com/haber/yasam/dunya-hali/62973/internet-dili-turkceyi-katlediyor.html> adresinden erişildi.
- Özezen, Y. M. (2010). Türkçenin Ağ Ortamındaki Yazımı ve Bunun Ses Bilimsel Yapıyla Bağlantıları. *Bilig*, 53, 233-256.
- Robson, C. (2001). *Real World Research*. Oxford: Blackwell.
- Tatlı, A. (2014, Kasım). İş Hayatında ve İnternette Kullanılan Kısaltmalar Nelerdir? 21.05.2021 tarihinde <http://liveaplust.com/2014/11/is-hayatinda-ve-internette-kullanilan-kisaltmalar-nelerdir.html> adresinden erişildi.
- Temur, T. ve Vuruş, N. (2009). İnternet Genel Ağ Ortamında Türkçenin Kullanımına İlişkin Bir Çözümleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 232-244.
- Uludağ Sözlük. (t.y.). Kısaltmalar. 08.06.2021 tarihinde <https://www.uludagsozluk.com/k/k%C4%B1saltmalar/1/> adresinden erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. ve Tahiroğlu, B. T. (2006). İnternette Türkçe Kullanımı Sorunları. G. Gülsevin ve Boz, E. (Ed.), *Türkçenin Çağdaş Sorunları* (2. bs.) içinde (ss. 359-378). Ankara: Gazi Kitabevi.

“STOTTERN” EIN PROBLEM BEI TÜRKISCHEN UND DEUTSCHEN KINDERN AUF DEM WEG DER IDENTITÄTSBILDUNG*

*Hüsniye KOÇAK***

Abstrakt: Die Identitätsbildung eines Menschen beginnt schon im Leibe der Mutter. Nach der Geburt wird die Identität durch die Außenwelt geformt. Bei der Identitätsbildung von Personen spielt die Gesellschaft eine bedeutende Rolle. In dieser Arbeit wird auf die Erziehungsweise der türkischen und deutschen Familien eingegangen und kontrastiv dargestellt. Das Verhalten der Familie spielt bei den Kindern ab der kognitiven Phase, d. h. ab vier Jahren eine starke Rolle. Das Kind bildet durch seine täglichen Erfahrungen, die Selbstidentität. Bei der Identitätsbildung kann es zu Problemen kommen, welcher für das Kind auch physische Nachteile mit sich bringen kann. In dieser Arbeit wird auf das Problem "Stottern" eingegangen. Die emotionalen türkischen Familienverhältnisse werden mit den rationalen deutschen Erziehungsvorgehensweisen verglichen. Wie reagieren türkische und deutsche Familien bei negativen Erfahrungen wie zum Beispiel, bei Todesfällen. Dabei werden die theoretischen Ansätze von John Lock, René Descartes, Georg Herbert Mead, Lotar Krappmann, Jean Piaget und Mehmet Doğan Cüceloğlu eingegangen und zum Schluss wird versucht geeignete Lösungsvorschläge zu bilden.

Schlüsselwörter: Identitätsbildung, stottern, psycholinguistik, sprachstörungen, gesellschaftliche unterschiede.

“Kekemelik” Türk ve Alman Çocuklarında Kimlik Oluşumunda Bir Problem

Öz: İnsanların kimlik oluşumu anne karnında başlar. Doğumdan sonra kimlik oluşumu dış dünya tarafından şekillendirilir. Kimlik oluşumunda önemli etkenlerden biri toplumdur. Bu çalışmada Türk ve Alman ailelerin çocuk yetiştirme biçimleri tartışılmakta ve karşılaştırılmaktadır. Ebeveynlerin bilişsel evreden itibaren çocuklarına davranış biçimleri büyük rol oynamaktadır, bilişsel evre, çocuğun dört yaşından sonra başlamaktadır. Çocuk kendi kimliğini günlük deneyimler yoluyla oluşturur. Kimlik oluşumu evresinde çocuk için fiziksel dezavantajı olan bazı sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bu çalışmada ağırlıklı olarak „kekeleme“ sorunu ele alınmaktadır. Duygusal Türk aile ilişkileri, rasyonel Alman yetiştirme tarzıyla karşılaştırılmaktadır. Türk ve Alman aileler yaşantımızdaki olumsuz deneyimlere nasıl tepki veriyor ve çocuklara bu tür durumlarda nasıl davranıyor? Örneğin cenaze gibi olumsuz bir durumu nasıl ele alıyor? Bu tür konular; John Lock, René Descartes, Georg Herbert Mead, Lotar

* Makale Türü: Araştırma Makalesi

Makalenin Geliş ve Kabul Tarihleri: 24.10. 2021 - 07.03.2023

** Goethe Enstitüsü, Alman Kültür Merkezi, Ankara, Türkiye. E-posta: huesniye.kocak@hotmail.de, ORCID: 0000-0002-9291-1738.

Krappmann, Jean Piaget ve Mehmet Doğan Cüceloğlu'nun teorik yaklaşımları göz önünde bulundurularak incelenmiş ve çözüm önerileri oluşturulmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Kimlik oluşumu, kekemelik, psikodilbilim, konuşma bozuklukları, toplumsal farklılıklar.

“Stuttering” as a Barrier to Identity Development of Turkish and German Children

Abstract: Identity development occurs in the fetus for humans. Given that after birth, the outside world has an impact on how an identity is formed and that society is one of the key determinants of character development, this research compares and contrasts the parenting practices of Turkish and German families. When a child enters the cognitive period, which starts after they turn four years old, parental interaction is crucial. The child develops his/her own personality as a result of their everyday activities. A kid may experience some issues related to physical disadvantages as they go through the identity formation process. This research focuses primarily on the "stuttering" issue. Turkish families' emotional interactions are contrasted with German families' analytical training. One of the main questions is how Turkish and German families respond to and handle traumatic events, and especially how they treat their children under such situations. More specifically, the paper looks into how all involved respond to a distressing circumstance, like a funeral. Using the theoretical frameworks of John Lock, René Descartes, Georg Herbert Mead, Lotar Krappmann, Jean Piaget, and Mehmet Doğan Cüceloğlu, this paper examines such problems and suggests solutions.

Keywords: Identity development, stuttering, psycholinguistics, speech disorders, social differentiation.

Einleitung

Identitätssuche ist Sehnsucht nach dem frühkindlichen Leben. Alles, was ich will, ist im Grunde Versuch, die eigene Kindheit wiederherzustellen. Tragisch zweitrangig, ob es eine glückliche oder ob es eine unglückliche war. Ich will zurück in dieses Ei, ganz gleich wie porös die Schale war, egal ob sie schützte oder ob sie verletzte beim Schritt hinaus in die Welt (Mauny, 1984).

Wie Mauny in seinem Zitat beschreibt, ist die Identitätsbildung eng mit den Erfahrungen und Lebensweisen in der Kindheitsphase einer Person verbunden. Die Antworten auf die Fragen: “ Wer bin ich? Wie will ich leben? Welche Werte sollen mein Leben bestimmen? An was glaube ich?” werden während der kognitiven Phase ab vier Jahren gefunden. Bei den Erfahrungen der Antwortsuche zu diesen Fragen entwickelt sich die Selbstidentität und die gesellschaftliche Identität der Menschen. In dieser Arbeit wird über die Identitätsbildung und deren Problematik in der frühkindlichen Phase berichtet. Die Identitätsbildung zeigt bei verschiedenen Kulturen unterschiede, daher wird

in dieser Arbeit der Identitätsbildungsprozess der türkischen und der deutschen Kinder verglichen. Dabei wird erläutert in welchen Situationen es bei den Kindern zu Identitätsproblematiken kommen kann oder auch nicht. Zum Schluss wird auf die Folgen durch die Problemen angedeutet. Vor allem wird die Entstehung der Sprech- und Sprachstörung durch die Identitätsproblematik aufgegriffen. Es gibt viele Arten der Sprech- und Sprachstörungen, die kurz in dieser Arbeit erläutert werden. Im Mittelpunkt steht die Sprechstörung “Stottern”. Das Ziel dieser Arbeit ist, dass die Familien zur selbst Befragung geführt werden, was sie bei der Identitätsbildung tun können, damit es zu keinen Problemen kommen kann, wie z.B. das Stottern im Kindheitsalter.

Problembeschreibung

Bei der Identitätsbildung spielt die Integration und Relation mit der Außenwelt eine große Rolle. Die Verhaltensweise bei dieser Integration und Relation wird durch die Familie schon in dem Kindheitsalter geformt. Bei unterschiedlichen Gesellschaften bilden sich unterschiedliche Identitätsmerkmale, um diese Unterschiede darzustellen wird in dieser Arbeit die Erziehungsvorgehensweisen der türkischen und der deutschen Familien kontrastiv dargestellt. Während die türkischen Familien eher eine emotionale Vorgehensweise darstellen, sieht man bei den deutschen Familien eher eine rationale Vorgehensweise. Bei Kinder ab vier Jahren, die mit der Außenwelt beginnen Kontakt aufzunehmen, kognitiv wahrnehmen können und Informationen bearbeiten können spielt diese Vorgehensweisen eine große Rolle. Denn die Interaktion ist individuell, d. h. jede Person sollte dies selbst durchführen, damit keine Identitätsproblematik entsteht. Diese Selbstidentität bildet sich mit täglichen Erfahrungen. Bei Kindern die durch ihre Familie stark emotiv erzogen wurden ist die Anzahl der Kinder die Identitätsprobleme haben höher, als bei den Kindern die eher rational erzogen wurden. Je emotiver dieser kognitive Prozess des Kindes ist, desto unkognitiv ist das Kind und es kommt zu Identitätsbildungsproblemen. Dieser Identitätsproblematik kann in unterschiedlichen Situationen auch zu anderen Störungen führen. In dieser Arbeit wird auf die Entstehung der Sprachstörung vor allem auf das “Stottern” im Kindheitsalter eingegangen.

Absicht

Die Absicht dieser Arbeit ist wie, das Stottern, das im Kindheitsalter auftaucht nicht zu einem Identitätsproblem führt zu analysieren. Was können die Familien tun um sich selbst zu befragen, was sie bei der Identitätsbildung tun können? Wie sollten die Familien handeln, wenn bei negativen Erfahrungen zu unterschiedlichen Störungen kommt? z. B. Einschulung im Kindergarten oder in der Schule. Wie werden diese Situationen von den Kindern wahrgenommen, was steckt hinter diesem Wahrnehmungsprozessen? Bei der Bekämpfung des Stotterns spielt die Familie eine große Rolle, damit das Kind nicht darunter leidet.

Methode

Bei der Untersuchung werden theoretische Grundlagen von John Lock, René Descartes, Georg Herbert Mead, Lothar Krappmann, Jean Piaget und Mehmet Doğan Cüceloğlu als Ansatz angewandt. Dabei werden die Erziehungsprozesse der türkischen und deutschen Familien entgegengestellt. Dabei werden die Wirkungen dieser Prozesse auf Kindern erläutert.

Identität und Identitätsproblematik

Der Begriff "Identität" stammt aus dem lateinischen und bedeutet "Echtheit einer Person oder Sache; völlige Übereinstimmung mit dem, was sie ist oder als was sie bezeichnet wird" (Google, Wörterbuch). Die Identität eines Menschen stellt die einzigartige Persönlichkeit eines Menschen dar, die von allen anderen sich unterscheidet. Jeder Mensch führt den Prozess der Identitätsbildung individuell durch. In der Theorie gibt es unterschiedliche Bedeutungen der Identität. Heckmann beschreibt die Identität mit seinem Drei-Faktoren-Modell:

Soziale Identität bedeutet ein komplexes Gebilde von Attitüden. Personelle Identität bedeutet die einzigartige Kombination von Daten der Lebensgeschichte; sie meint das Fremd- und Selbstwahrnehmen. Ich-Identität bedeutet das subjektive Empfinden der eigenen Situation, Kontinuität und Eigenart, die ein Individuum allmählich als ein Resultat seiner verschiedenen sozialen Erfahrungen erwirbt (Heckmann und Hoffmann, 1993, s. 196).

Es gibt die Selbstidentität auch personale Identität genannt oder die soziale, öffentliche, kulturelle oder ethnische Identität, die sich durch Einfluss der Umgebung entwickelt.

Die Selbstidentität ist die persönlich entwickelte Identität eines Menschen, die durch Selbsterfahrungsprozessen entsteht. Die Entwicklung von Selbst beginnt schon gleich nach der Geburt in der Familie. Dabei spielen die Bezugspersonen, vor allem die Eltern eine große Rolle. Die Kleinkinder zwischen zwei und fünf Jahren erkennen ihr physisches Aussehen, ihre typischen Handlungen, ihren Besitz und ihre Fähigkeiten. Ein Kind weiß, dass es z.B. braune Augen hat, dass es jeden Tag zur Schule geht, vielleicht z.B. einen Vogel besitzt oder z.B., dass es seine Schuhe selbst anziehen kann. Ein Kind zwischen 6 und 11 Jahren kennt sein Aussehen, es kennt die Aktivitäten die es gerne macht, ihre Vorlieben und kann sogar soziale Vergleiche durchführen. Mit 11 Jahren kann ein Kind sein Aussehen genau beschreiben, z.B. spielt es Fußball und kann pro und contra Vorlieben erzeugen, wie z.B., dass es Fußball liebt, aber z.B. schwimmen nicht mag. Es macht auch soziale Vergleiche, dass er zum Beispiel der beste Fußballspieler zwischen seinen Freunden ist. Mit 12 bis 17 Jahren entwickeln sich die Persönlichkeitseigenschaften, auch die politische Ideologie und auch die Zukunftswünsche. Ein 17-jähriger kann beispielsweise sagen, dass es ein

liberaler Mensch ist und was für ein Beruf er in der Zukunft lernen möchte (Kristen, Küllenberg & Erne, 2011). Die Bezugspersonen spielen dabei eine große Rolle. Dieser Prozess beeinflusst auch den Prozess der Entwicklung der sozialen Identität. Die soziale Identität entsteht, indem das Individuum sich in die soziale Umwelt orientiert. Dabei spielen kulturelle Werte und Normen der Gesellschaft eine große Rolle. Die Kultur in der man aufwächst und in der man lebt hat einen großen Einfluss auf das Alltägliche des Menschen. Clarke beschreibt die soziale Identität mit diesen Worten:

Eine Kultur enthält die Landkarten der Bedeutung, welche die Dinge für ihre Mitglieder verstehbar machen. Die Landkarten der Bedeutung trägt man nicht einfach im Kopf mit sich herum: sie sind in den Formen der gesellschaftlichen Organisationen und Beziehungen objektiviert, durch die ein Individuum zu einem gesellschaftlichen Individuum wird. Kultur ist die Art, wie die sozialen Beziehungen einer Gruppe strukturiert und geformt sind; aber sie ist auch die Art wie diese Formen erfahren, verstanden und interpretiert (Clarke u.a., 1981, s. 41).

John Lock beschreibt den menschlichen Verstand als “Tabula Rasa” und integriert dies in seine Erkenntnistheorie. Mit “Tabula Rasa” ist gemeint, dass die Seele der Menschen bei der Geburt “wie ein leeres Blatt” ist. Die Erfahrungen im Verlauf des Lebens füllen dieses Blatt (Cihan, 2006). John Lock`s empirische Erkenntnistheorie beruht sich vor allem auf die Erfahrungen der Menschen, die sie in ihren alltäglichen Leben erleben. Der Mensch nimmt die Umwelt wahr und macht somit Erfahrung. Diese Erfahrungen spielen bei der sprachlichen Entwicklung auch eine große Rolle, da die Vorstellungswelt der Menschen somit mit Zeichen gefüllt wird, die durch diese Erfahrungen einen Sinn ergeben, d. h. der Mensch nimmt durch den Sinn wahr und erkennt etwas (Held, 1999). René Descartes berühmter Spruch “Ich denke, also bin ich” ist ein gutes Beispiel für das empirische Erkennen. Die Erfahrungen, die der Mensch in seinem Leben macht beeinflusst somit die Identitätsbildung. Wenn Personen in eine unglückliche Umwelt leben und meist von negativen Erfahrungen belastet werden, kann es zu Identitätsproblemen führen. Bei Kindern die bei ihrem Erziehungsprozess nicht genug von ihren Eltern unterstützt werden und keine Zuneigung erhalten, kann es auch zu solchen Problemen führen.

Wenn man das Thema “Identität” aufgreifen möchte, sollte man Bezug auf den berühmten Identitätstheoretiker George Herbert Mead nehmen. Laut Mead spielt bei der Identitätsbildung drei Punkte eine große Rolle:

1. Sprache
2. Spiel (Play)
3. Wettkampf (Game)

Die Sprache dient als eine kommunikative Funktion, die bei der Identitätsbildung notwendig ist. Die Sprache sind Symbole, die in eine Gesellschaft existieren und einheitlich interpretiert werden. In der Gesellschaft kommt es zwischen den Menschen zu Wechselwirkungen. Die Symbole müssen bei den Kommunizierenden gleiche Reaktionen hervorrufen. Mead meint, um die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit zu verstehen, müsste man sich auch aus der Sicht der anderen sehen können. Diese Reaktion nennt Mead "Rollenübernahme". Die gesellschaftlichen Situationen beeinflussen durch die Sozialisation die Identitätsbildung (Stegmüller, 2020).

Mit Play meint Mead, das kindliche Spiel. An dieser Stelle beschreibt Mead die Fähigkeit des Kindes, dass es sich in bestimmten Rollen und Situationen hineinzusetzen kann und gemäß dieser Situation eine Reaktion geben kann. Das Kind ahmt die Umwelt nach und setzt sich somit in unterschiedlichen Rollen hinein (Kossurok, 2010). Der dritte Punkt Wettkampf (Game) wird durch Mead als ein organisiertes Spiel beschrieben. Play, also kindliches Spiel wird mit Werte und Normen kombiniert, d. h. das Kind lernt die Gesellschaft kennen und somit die Anderen. Es kann eigene und fremde Reaktionen vergleichen. Dabei spielt die Empathie eine bedeutende Rolle.

Mead beschreibt den Prozess in seinem Werk „*Geist, Identität und Gesellschaft*“ mit diesen Worten:

Geist entsteht aus der Kommunikation durch Übermittlung von Gesten innerhalb eines gesellschaftlichen Prozesses oder Erfahrungszusammenhanges - nicht die Kommunikation durch den Geist (Mead, 1934, s. 89).

Laut Mead erlernt ein Mensch durch diese drei Punkte die Erwartungen der Gesellschaft und es kommt zur Interaktion. Diese Erwartungen nennt er "Rollenerwartungen", die die Identität der Menschen bildet (Kossurok, 2010).

Ein weiterer wichtiger Vertreter der Identitätstheorie ist Lothar Krappmann. Krappmann beschreibt die Identität mit diesen Worten: "Identität ist die Leistung, die das Individuum als Bedingung der Möglichkeit seiner Beteiligung an Kommunikations- und Interaktionsprozessen zu erbringen hat " (Krappmann, 1988, s. 207). Damit meint er, dass die Identität nicht von Geburt an vorhanden ist und nicht vererbbar ist. Er meint, dass sie dynamisch und veränderbar ist. Diese Dynamik erweitert sich bei jedem Kommunikations- und Interaktionsprozess. Nach Koppmann verhalten sich Menschen in unterschiedlichen Situationen nicht identisch, dabei spielen der Kommunikationspartner und der Raum eine große Rolle. Er gibt in seinem Werk ein Beispiel:

wir uns kooperationsbereit und nachgiebig unter unseren Arbeitskollegen verhalten, jedoch hartnäckig auf unser Recht pochen, wenn unser Wagen

in der Werkstatt unsachgemäß repariert wurde“ oder, dass „wir in einem Gespräch über politische Probleme mit einem Studentenvertreter anders sprechen als mit einem Mitglied der Regierungspartei“ (Krappmann, 1988, s. 7).

Die Menschen stellen sich je nach ihren Gesprächspartnern ein, dabei ist es wichtig, dass der Mensch empathisch sein kann und die Erwartungen des Partners kennt. Bei Krappmann sieht man eine empirische Vorgehensweise, da er die Erfahrungen der Menschen bei der Identitätsbildung berücksichtigt.

Identität ist nicht mit einem starren Selbstbild, das das Individuum für sich entworfen hat, zu verwechseln; vielmehr stellt sie eine immer wieder neue Verknüpfung früherer und anderer Interaktionsbeteiligungen des Individuums mit den Erwartungen und Bedürfnissen, die in der aktuellen Situation auftreten, dar (Krappmann, 1988, s. 9).

Die Identität wird mit neuen Handlungsprozessen im Leben geformt (Daniel, 2004).

Normalerweise ist der Sprachentwicklungsprozess bei den Kindern mit 1,5 Jahren so weit, dass sie den Sinn der Wörter verstehen und auch aussprechen können. Wenn jedoch die Familie in diesen Prozessen die Kinder nicht unterstützt, sie nicht ordentlich zuhört und immer abstoßt, kann dieser Prozess nicht rechtzeitig abgeschlossen werden und die sprachliche Entwicklung verspätet sich oder es kommt zu Problemen wie z. B. das Stottern. Bei bilingualen oder multilingualen Kindern kann dieser Prozess länger dauern, da sie sich mit zwei unterschiedlichen Sprachwelten auseinandersetzen müssen. Bei der Bildung der Selbstidentität im Kindheitsalter ist ein wichtiger Punkt der Sprachentwicklungsprozess, in der vor allem die Familie eine große Rolle spielt. Während ein Kind die Muttersprache erwirbt ist die Interaktion mit der Mutter sehr wichtig. Ein Kind, welches viel Zeit mit der Mutter verbringt wie z.B. zusammenspielen, Bücher lesen oder Spaziergänge in der Natur, führt den Sprachprozess gesünder durch als das Kind, welches seine Zeit meist vor dem Fernsehen, iPad, Handy oder Computer verbringt. Bei Kindern die wenig Zeit mit ihren Bezugspersonen verbringen, können in negativen Situation, wie z.B. Unfall, Naturkatastrophen, sexueller Missbrauch oder Tod eines Verwandten zu psychische, neurologische oder pathologische Störungen kommen. Diese Störungen können z.B. als Fingernägel kauen, nachts in die Hosen machen oder auch als Sprachstörungen auftreten. In solchen Fällen ist die rechtzeitige Lösungsfindung sehr bedeutsam, damit diese Störungen vorübergehend sind und nicht lebenslänglich verankert bleiben. Das Kind sollte schon bei den Identitätsbildungsprozessen an solchen Situationen vorbereitet werden und die Welt sollte dem Kind nicht nur mit seinen schönen und guten Seiten präsentiert werden.

Jean Piaget meint, dass ein Kind die Umwelt nicht passiv, sondern mit einem aktiven Prozess und in durch die Interaktion wahrnimmt. Bei der Entwicklung der Kinder gibt es zwei Tendenzen. Das eine ist die kognitive Adaption d. h. die Anpassung des Individuums an die Umwelt. Hier gibt es zwei Prozesse. Der erste Prozess ist die Assimilation, in der die Veränderungen in der Umwelt nach eigenen Bedürfnissen angepasst werden, der zweite Prozess ist die Akkommodation, in der das Verhalten des Individuums verändert wird um sich den Umweltbedingungen anzupassen. Die zweite Tendenz ist die Organisation, somit die Integration der eigenen Prozesse in einem erfolgreichen System. Ein Mensch versucht mit diesen Prozessen einen Gleichgewichtszustand zu schaffen. Das Ziel dabei ist es mit sich und mit der Umgebung in eine Harmonie zu leben. Für ihn spielt bei der kognitiven Entwicklung vier Faktoren eine große Rolle:

1. Reifung d. h. der Kontakt mit der Umgebung
2. Logico- mathematischen Erfahrungen d. h. das Kind erwerbt innere Koordination
3. Soziale Übertragung d. h. gegenseitiges Lernen durch Interaktion mit anderen Menschen
4. Äquilibration d. h. das Kind versucht selbst immer ein Äquilibrium (Gleichgewicht) zu erreichen.

Piaget teilt die Entwicklungsphasen der Kinder in vier Hauptstadien:

1. Sensumotorischen Intelligenz (0-24 Monate)

Ein neu geborener Säugling hat angeborene Reflexe. Das Kind lernt durch beobachten und handeln. Es lernt am Anfang durch aktives Wiederholen danach durch Experimentieren.

2. Präoperationale Stadium (24 Monate- 4 Jahre)

Das Kind lernt die Sprache, eignet sich die Sprache an. Es kann nun Kausalbeziehungen durchführen und am Ende dieser Phase wird der frühkindliche Egozentrismus überwunden.

3. Konkreten Operationen (7-12 Jahre)

Das Kind kann vorausdenken und kann Handlungen steuern. Die Kinder können logische Schlussfolgerungen ziehen und Regeln verfolgen.

4. Formalen Operationen (ab 12 Jahre)

Das Kind kann mittlerweile mit abstrakten Inhalten umgehen. Bei Problemen kann es die Ursache verstehen und die Lösung durchdenken. Das logische Denken ist entwickelt (Textor, 2005 & Hecker, 2013).

Doğan Cüceloğlu, ist ein türkischer Psychologe, der sich mit Kinderentwicklung befasst.

In seinem Forum fragt ein Leser Doğan Cüceloğlu, welche Punkte für die Kindererziehung für ihn wichtig sind. Die drei wichtigen Punkte für Doğan Cüceloğlu sind:

1. Viel Zeit mit den Kindern verbringen
2. Das Kind die Gelegenheit geben viel Fragen zu stellen, dabei gut zuhören und beantworten
3. Die Elternrolle soll im Hintergrund sein und man sollte eher ein Freund für das Kind sein.

Laut Cüceloğlu sind Liebe, Respekt und Disziplin wichtige Faktoren. Denn Liebe führt zur Interaktion, der Respekt zur Kommunikation und Disziplin zum Erfolg (Cüceloğlu, 2019).

Sprech- und Sprachstörung ab der kognitiven Phase (vier Jahre)

Die Psycholinguistik befasst sich mit der Spracherwerbsforschung. Allgemein handelt dieser Bereich wie Sprecher die Sprachen erwerben, Spracherwerbsprozesse, Spracherwerbswege, auch befasst sich die Psycholinguistik, wie Störungen beim Spracherwerb entstehen können. Nicht alle Menschen haben einen reibungslosen Spracherwerbsprozess, d. h. es kann zu Sprachstörungen kommen. Eine Sprachstörung liegt vor wenn bei der Verwendung der Sprache Probleme auftreten und diese auch bei voller Konzentration beim Sprachgebrauch nicht unterdrückt werden können (Homberger, 2010, s. 97-101). Bei den Sprachstörungen können unter nicht organisch bedingte und organisch bedingte Störungen unterschieden werden. Die nicht organisch bedingten Störungen sind z.B. Versprecher, psychotische und neurotische Störungen, Stottern, Sprachentwicklungsstörungen und Mutismus, hier handelt es sich um psychologische Störungen. Bei den organisch bedingten Störungen geht es um Aphasien, Schwerhörigkeit, Blindheit, Demenzkranke, Mongolismus und Sprachentwicklungsbehinderungen, bei diesen Störungen geht es um physische bzw. biologische Störungen (Homberger, 2010, s. 97-101). Es gibt unterschiedliche Arten der Sprach- und Sprechstörung. Während die Sprechstörung sich direkt auf den Ablauf des Sprechens bezieht, bezieht sich die Sprachstörung auf den Aufbau bzw. Struktur der Sprache. Bei der Sprechstörung beginnt das Problem bei der Aussprache des Wortes. Die Folgen sind Artikulationsstörungen, Stottern und Poltern. Eine Artikulationsstörung, ist eine phonologische Störung. Die Lautbildung ist nicht korrekt. Es kommt zum Lispeln. Stottern ist eine Störung während des fließenden Redens, d. h. es kommt zu Silben Wiederholungen, Dehnung von Einzellauten und Blockade von Einzellauten ohne Wortwiederholungen. Dabei kann die Person anstrengende

und auch krampfartige Bewegungen mit dem Mund oder auch mit den Augen zeigen. Es kann sogar bis zum Sprechangst kommen und zur sozialen Rückzug führen. Beim Poltern geht es um die Störung der Sprachflüssigkeit. Bei der Sprachstörung können wir von zwei Arten sprechen. Einmal die expressive Sprachstörung und als zweite die rezeptive Sprachstörung. Die expressive Sprachstörung bedeutet, dass die Sprachproduktion gestört ist, jedoch ist das Sprachverständnis normal. Es werden meist kurze Sätze gebildet, in der viele Grammatikfehler vorkommen. Es kommt zu Pausen aufgrund Wortfindungsstörungen und der Wortschatz ist begrenzt. Die Person hat Schwierigkeiten beim Erlernen von neuen Wörtern. Die Wörter können falsch gebraucht werden. Die Sätze sind verkürzt und die Grammatik wird nur in vereinfachte Struktur benutzt. Bei der rezeptiven Sprachstörung handelt es sich um eine Störung des Sprachverständnisses. Beeinträchtigt sind bei der rezeptiven Sprachstörung die Sprachproduktion und Artikulation. Es kann meist zu sprachlichen Missverständnissen kommen und kurze Antworten wie mit „ja“ und „nein“ sind oft zu sehen. Versprecher sind Akzidentielle, diese kommen im alltäglichen Leben vor. Sie sind nicht vorhersehbar, das sind momentane Fehlerleistungen des Sprechers. Diese können bei lexikalischer Verarbeitung, syntaktische und lautliche Kodierung und bei der Artikulation vorkommen. Die Versprecher sind nicht ein Vorkommen aufgrund einer Krankheit.

Bei 80 Prozent der Kinder, kommt es vor, dass sie in der frühkindlichen Phase nicht fließend sprechen können. Bei vier bis fünf Prozent kommt es zu einem chronischen Stottern, die meist wieder von selbst geheilt wird. Bei Kindern, bei denen das Stottern nicht von selbst geheilt wird, wird eine sprachtherapeutische Therapie durchgeführt, meist von einem Logopäden. In Deutschland sind es im Durchschnitt ein Prozent der Bevölkerung die von Stottern betroffen sind d. h., dass sind ca. 800.000 Menschen (Bundesvereinigung Stottern & Selbsthilfe e.V., 2021).

In der Türkei sind es ca. 4,38 % das sind ca. 3 Mio. Menschen, die von Stottern betroffen sind. Woran liegt es, dass in der Türkei die Zahlen höher sind als die Zahlen in Deutschland? Die Antwort hierzu wird im Familienleben der Kinder, in unterschiedlichen Gesellschaften gesucht (Okan İbiloğlu, 2011).

Die Sprachstörungen treten meist im Zusammenhang mit neurologischen Befunden auf. Man kann die Sprachstörungen in zwei große Gruppen teilen:

1. Direkte neurolinguistische Störungen

- a) Erworbene Störungen (die normale Sprachbeherrschung ist erkrankt)
- b) Sprachentwicklungsstörungen (Tretet während der Sprachentwicklungsphasen auf, beim Erwerb der Sprache)

2. Sprachstörungen bei psychiatrischen Krankheiten z.B. Schizophrenie, Demenz usw. (treten nicht als Erkrankung des Sprachsystems auf, sondern die Ursache ist neurologisch, geistig oder emotional)

Die Sprechstörung beeinflusst die Artikulation der Sprache und die Sprachstörung bezieht sich auf den Aufbau und die Struktur der Sprache. Es können emotionale, psychische oder pathologische Gründe sein. Mit emotionale Gründe sind die Erziehungsprozesse in der Familie gemeint, wie emotiv das Kind erzogen wird. Es spielen ungünstige soziokulturelles Umfeld eine große Rolle oder auch durch emotionale Vernachlässigung durch Bezugspersonen.

Es wird vertieft auf das Stottern eingegangen, vor allem in der kognitiven Phase ab vier Jahren. Die deutschen und türkischen Familien werden dabei verglichen. Die Informationen werden aus Artikeln, Büchern und Internetrecherchen herausgefiltert d. h. es wird eine Quellenrecherche durchgeführt, um die Informationen zum Thema einzuholen. Dabei werden die Recherchen mit Beispielen unterstützt, damit die Informationen für Leser einfach zu verstehen sind.

Die Identität entwickelt sich indem man mit Eltern, Lehrern oder weitere Bezugspersonen sich auseinandersetzt, dabei spielen natürlich die gesellschaftlichen Norme und Werte eine bedeutende Rolle. Werden die Kinder durch soziales Umfeld unterstützt so bildet sich eine stabile Identität. In erster Linie steht das Familienleben bei der Identitätsbildung. Die Einstellung der Eltern zum Kind unterstützt die Gedankenbildung. Wenn das Kind bei den Entscheidungen mit bezogen wird und Verantwortungen bekommt, so kann die Gedankenbildung weiterentwickelt werden. Im Gegenteil, kann es bei der Identitätsbildung zu Problemen führen. Die Erziehungsprozesse in den türkischen und deutschen Familien sind unterschiedlich. Die Kindererziehung während der Sprachentwicklungsphase spielt eine große Rolle. Die Vorgehensweisen der Bezugspersonen in unterschiedlichen Situationen bringen den Kindern bei, wie sie in alltäglichen und umständlichen Situationen reagieren können. Bei einer Untersuchung von “mediaculture- online” wurde die Mediennutzung und Freizeitnutzung in türkischen Familien aufgegriffen. Bei der Untersuchung wurden 255 türkische Kinder von alter 6 bis 13 befragt. 93 % sind in Deutschland geboren. Im Alltag sprechen die Kinder 43 % deutsch und 42 % abwechselnd deutsch und türkisch. 90 % der Kinder können gut deutsch sprechen und 70 % können gut türkisch sprechen. Unten ist eine Auflistung der Sprachkompetenz der türkisch stämmigen Kinder.

Tabelle 1. Selbsteinschätzung Sprachkompetenz sechs- bis 13-jährige Kinder türkischer Herkunft (Meier- Braun & Kilgus, 2002).

Deutsch verstehen	90 %
Deutsch sprechen	87 %
Deutsch lesen	65 %
Deutsch schreiben	60 %
Türkisch verstehen	75 %
Türkisch sprechen	70 %
Türkisch lesen	34 %
Türkisch schreiben	31 %

Die meisten Kinder mit türkischer oder auch deutscher Herkunft gestalten ihre Freizeit in erster Linie mit Fern sehen. 77 % der türkischen 73 % der deutschen Familien sehen täglich oder fast täglich fern, 73 % der türkischen und 64 % der deutschen Kinder treffen sich draußen mit den Freunden. Türkische Kinder verbringen erheblich weniger Zeit mit Tieren. Nur 3% der türkischen Kinder verbringen Zeit mit Tieren, während 28% der deutschen Kinder Zeit mit Tieren verbringen. 21 % der türkischen und 18 % der deutschen Kinder treiben gründlich Sport. Auf der Abbildung unten sieht man, welche Aktivitäten von den deutschen und türkischen Kindern zu wieviel Prozent genannt wurden (Meier- Braun & Kigus, 2002, s. 49-57).

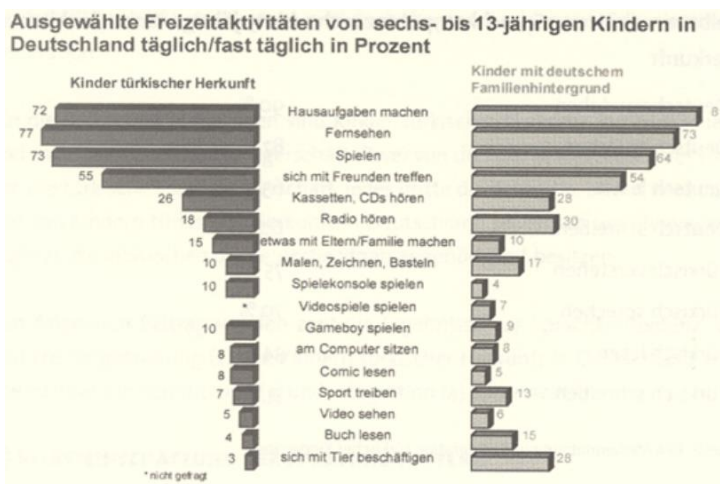


Bild 1. Ausgewählte Freizeitaktivitäten von sechs- bis 13 – jährigen Kinder in Deutschland täglich/fast täglich in Prozent (Meier- Braun & Kigus, 2002, s. 49-57).

In den deutschen Familien gibt es strikte Regeln, die das Kind einhalten muss. Bei den türkischen Familien zeigen diese Regeln je nach Situation Unterschiede. Während deutsche Familien strikte Zeiten und Regeln haben, ist dies bei den türkischen Familien nicht der Fall. Nur Seyda Kasiz- Fekte mit türkischer Herkunft, berichtete ihre Erfahrung in „Renk- Magazin“. Sie erzählt, dass sie es

immer komisch fand, dass die deutschen Kinder schon um 19 Uhr schlafen müssen, für sie war diese Uhrzeit zu früh. Sie meint, dass ihre Eltern zwar darauf achteten, dass sie nicht all zu spät ins Bett geht, aber eine genaue Uhrzeit gab es bei ihr zu Hause nicht. Sie verstand nicht warum ihre deutsche Freunde Hausarrest bekamen, wenn sie schlechte Noten geschrieben haben. Sie war glücklich, dass sie so was zu Hause nicht erleben musste (Kapsiz- Fekete, 2016).

Die negativen Erfahrungen im Alltag können Kinder traumatisieren und somit kann es zu psychische oder auch physische Probleme führen. Schon als kleines Baby haben Kinder Angst vor dem Begriff “Verlust”, in dieser Stelle ist nicht der Tod gemeint, sondern Angst allgemein etwas zu verlieren. Durch Erfahrungen lernt das Kind, wie es mit solchen Situationen umzugehen hat. Wenn ein Kind einen Schnuller nuckelt und es so weit ist damit aufzuhören, sollte die Familie nicht direkt das Kind von dem Schnuller trennen. Wenn die Eltern das Kind auch nur für einige Minuten verlassen, sollten sie versuchen ihr Vertrauen zu gewinnen, dass sie in Kürze wieder zurückkommen werden. Bei den türkischen Familien gibt es unterschiedliche Vorgehensweisen, wenn das Kind sich von dem Schnuller verabschieden soll. Manche sagen es ist verschwunden, manche, dass es geklaut ist, manche schmieren Dreck an den Schnuller, damit das Kind sich davor ekeln soll, natürlich gibt es auch Personen die logisch Schritt für Schritt das Verabschieden vornehmen. Die deutschen Familien gehen bewusster vor und gehen Schritt für Schritt vor. Am Anfang nehmen sie den Schnuller für eine kurze Zeit weg und tun mit der Zeit die Zeitspanne ausweiten. Somit lernt das Kind Schritt für Schritt langsam sich von dem Schnuller zu verabschieden. Umso gute Erfahrungen das Kind mit dem Wort “Verlust” hat, desto besser kann es das große Verlust, nämlich den Tod wahrnehmen. Bis drei Jahren, können Kinder das Wort “Tod” nicht richtig wahrnehmen, sie nehmen dieses Wort nur als “Abwesend sein für eine gewisse Zeit” wahr. Damit Kinder, die mit Todesfällen begegnen nicht traumatisiert werden, müssen die Familien schon vorher kognitiv sie für solche Situationen vorbereiten. In dieser Phase ist es wichtig, wie das soziale Umfeld sich in solchen Situationen verhält. Bei den türkischen Familien gibt es Traditionen die bei Beerdigungen vorgenommen werden. Die Anzahl der beteiligten ist sehr hoch. Während in den deutschen Familien die Familienmitglieder und das enge Freundeskreis bei der Beerdigung dabei sind, ist bei den türkischen Familien die Beteiligung sehr verbreitet. Da die deutschen Familien ihre Kinder nicht stark emotiv erziehen, können sie mit solchen Situationen besser umgehen. Bei den türkischen Familien sind die Kinder stark an die Umgebung gebunden. Die Kinder werden zu emotiv erzogen und somit nicht für negative Situationen vorbereitet. Beim Trauern sind deutsche Familien ruhiger, während die türkischen Familien heulend schreien und dabei vergessen, dass in der Nähe Kinder sich befinden. Bei den deutschen Beerdigungen sind meist keine Kinder zu sehen, jedoch nehmen die türkischen Eltern meist ihre Kinder mit zur Beerdigungen. Die Kinder sehen die weinend trauernden

Menschen und machen die Erfahrung, dass der Tod was Schlimmes ist. Wenn das Kind in der Zukunft ein enges Familienmitglied verliert, weiß es nicht genau wie es mit der Situation umzugehen hat. Es können psychische und sowohl auch physische Probleme entstehen. Das Kind kann zurückhaltender sein oder gewalttätiger. Es kann beginnen Nägel zu kauen oder den Finger zu nuckeln. Es kann auch sein, dass durch den Traumafall eine Sprachstörung entsteht und das Kind beginnt zu stottern. Damit die Kinder nicht psychisch und physisch negativ beeinträchtigt werden, müssen sie schon vorher durch die Familie für solche Situationen erzogen sein (Bozkurt, 2018).

Schlussfolgerung

Die Identitätsbildung beginnt schon mit der Geburt. Sie beginnt in der Familie und erweitert sich mit der sozialen Interaktion weiter. Wie John Lock sagt, ist der Verstand ein "Tabula Rasa", welches mit den Erfahrungen gefüllt wird. Laut Descartes ist das empirische Erkennen mit den Erfahrungen der Menschen überfüllt. Laut Mead teilt sich die Identitätsbildung in drei Gruppen auf, wo die Sprache eine kommunikative Funktion hat, das Spiel in der das Kind sich in unterschiedlichen Rollen hineinsetzt und der Wettkampf in der das Kind die gesellschaftlichen Normen kennt, somit andere Menschen kennenlernt und Empathie bilden kann. Diese Rollenerwartungen der Gesellschaft bilden die Bausteine der Identität. Krappmann sieht die Identitätsbildung als eine veränderbare Dynamik, die je nach gesellschaftliche Situationen durch unterschiedliche Handlungsprozesse geformt wird. Piaget meint, dass ein Kind die Umwelt durch aktives Handeln kennenlernt. Er teilt die Entwicklungsphasen in vier Hauptstadien. Die erste ist die sensomotorische Intelligenz, in der das Kind mit Reflexen auf die Welt kommt, durch beobachten, handeln und durch aktives Wiederholen lernt und zum Schluss experimentiert. Die zweite ist das präoperationale Stadium, wo das Kind die Sprache lernt und der Egozentrismus wird überwunden. Das dritte Stadium ist die konkrete Operation, in der das Kind logische Schlussfolgerungen entziehen kann und das letzte Stadium sind die formalen Operationen, in der das logische Denken entwickelt wird. Das Kind passt sich entweder der Umgebung an und formt sein Charakter danach oder es assimiliert die Umwelt, d. h. das Kind verändert die Umwelt so, dass sie nach seinen eigenen Bedürfnissen geformt ist. Der Mensch versucht in seinem Leben einen Gleichgewichtszustand zu erzielen. Für ihn gibt es bei der Entwicklung vier Hauptstadien in denen die mentale und physische Entwicklung der Kinder vollendet werden. Laut dem türkischen Psychologen Doğan Cüceloğlu ist bei der Kindererziehung die Zeitverbringung mit den Kindern, gutes Zuhören, die Beantwortung der Fragen der Kinder und die gute Interaktion mit den Kindern die wichtigsten Punkte. Die kognitive Entwicklung bei einem Kind beginnt mit vier Jahren. Das Kind hat aber schon mit 1,5 Jahren die sprachlichen Grundbausteine entwickelt. Diese Entwicklungsphase unterscheidet sich bei

Kindern, da die Erziehungsprozesse auch nicht identisch verlaufen. In dieser Arbeit wurden die Erziehungsprozesse der türkischen und der deutschen Familien entgegengesetzt. Während die deutschen Kinder rational und diszipliniert erzogen werden, werden die Kinder in den türkischen Familien emotiv erzogen. Die Statistiken zeigen, dass türkische Kinder mehr Zeit mit den Medien verbringen als deutsche Kinder. 77 % türkischen Kinder und 73 % der deutschen Kinder sehen täglich Fern. Während 21 % der deutschen Kinder mit Tieren sich beschäftigen, sind das bei türkischen Kinder nur 3 %. Die deutschen Kinder verbringen somit mehr Zeit mit den Eltern. Sie spielen zusammen, gehen spazieren oder lesen zusammen Bücher. Die Zeit zwischen den Kindern und Eltern sollten wertvoll verbracht werden, damit es nicht zu Identitätsproblemen führt. Diese Identitätsprobleme können auch physische Probleme mit psychischen Hintergründen mit sich bringen. Einige Beispiele hierfür wären z.B. Nägel kauen, in die Hosen machen oder sprachliche Störungen. Solche Störungen können auch bei Traumafällen vorkommen, wenn z.B. das Kind ein enges Familienmitglied verliert. Damit der Tod von den Kindern nicht traumatisiert wird, spielt das soziale Umfeld eine große Rolle. Während bei den deutschen Familien die Beerdigungen im engen Umkreis durchgeführt werden, ist dies bei den türkischen Familien nicht der Fall. Die Beerdigungen werden mit sehr verbreitete Menschenmengen durchgeführt. Damit der Tod von den Kindern richtig wahrgenommen werden kann, ist es wichtig wie dem Kind das Wort „Verlust“ in der Vergangenheit gegeben wurde. Das kann z. B. bei Verabschiedung von dem Schnuller sein oder wenn die Eltern für eine kurze Zeit weg sind und dem Kind das Vertrauen geben, dass sie wirklich in Kürze wieder da sind. In dieser Arbeit wurde detailliert auf das Stottern eingegangen. Die Familien können durch richtige Vorgehensweisen diese Probleme bei der Identitätsbildung vermeiden. Die Statistiken zeigen, dass die Anzahl der Stotternden in der Türkei erheblich höher sind als in Deutschland. Während in Deutschland 1 % der Bevölkerung von Stottern betroffen sind, ist es in der Türkei 4,38 %. Somit kann man sagen, dass emotive Erziehungsvorgehensweise zu unkognitive Entwicklung führt und somit auch die sprachliche Fähigkeit negativ beeinflusst. In dem die Familie rechtzeitig eingreift und die Kinder unterstützt, kann das Stottern noch im Kindheitsalter wieder geheilt werden. Das Ziel ist es mit eine ordentliche Identitätsbildung, die Problematik, wie das Stottern zu überwinden oder von vornherein zu vermeiden, in dem man die Kinder verantwortungsvoller und nicht stark emotiv erzieht.

Literaturverzeichnis

- Bozkurt, S. (2018). *Das Todesmotiv in der Deutschen und Türkischen Kinderliteratur* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bundesvereinigung Stottern & Selbsthilfe e.V. (2021). *Erste Information zum Thema Stottern*. Zugriff von <https://www.stottern-lv-ost.de/infosueberstottern#:~:text=Bei%20vier%20bis%20f%C3%BCnf%20Prozent,%C3%BCberwiegt%20der%20Anteil%20der%20M%C3%A4nner> am 09 Juni 2021.
- Clarke, J. u.a. (1979). *Jugendkulturen als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen*. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Cihan, M. (2006). John Locke ve Eğitim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 173-178.
- Cüceloğlu, D. (2019). *Çocuk Yetiştirmede Önemli Üç Şey*. Zugriff von <http://www.dogancuceloglu.net/yazilar/221/cocuk-yetistirmede-onemli-uc-sey/> am 10 Juni 2021.
- Daniel, B. (2004). *Was bedeutet Identität nach Lothar Krappmann und Karl Haußer?.* Rezension/Literaturbericht.
- Google, Wörterbuch. Zugriff von https://www.google.com/search?q=identit%C3%A4t+bedeutung&rlz=1C1GCEA_enTR892TR892&oq=identit%C3%A4t+bedeutung&aqs=chrome..69i57j0i19j0i19i22i30i18.2429j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8 am 09 Juni 2021.
- Hecker, K. (2013). *Jean Piagets Theorie der geistigen Entwicklung*. Zugriff von <https://userpages.uni-koblenz.de/~proedler/autsem/piaget.pdf> am 09 Juni 2021.
- Heckmann, H. & Hoffmann, E.T.A. (1993). *Ritter Gluck - Das Problem der Identität. Oder: das Glück ein anderer zu sein*. Berlin: Mayer Verlag.
- Held, S. (1999). *Erkenntnistheorie bei John Locke* (Hausarbeit). Martin- Luther-Universität, Halle Wittenberg, Fachbereich Geschichte, Philosophie und Sozialwissenschaften Institut für Politikwissenschaft.
- Homberger, D. (2010). *Sachwörterbuch zur Sprachwissenschaft*. Berlin: Reclam Verlag.
- Okan İbiloğlu, A. (2011). Kekemelik, Stuttering. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar- Current Approaches in Psychiatry*, 3(4), 704-727.
- Kapsız-Fekete, N. Ş. (2016). Ein Beitrag, "Gesellschaft & Geschichten" *Kind, du darfst fernsehen! "Türkische Erziehung in Deutschland"*. Zugriff von <https://renk-magazin.de/kind-du-darfst-fernsehen-tuerkische-erziehung-in-deutschland/> am 10 Juni 2021.
- Kossurok, A. (2010). *Die Identitätstheorien nach G. H. Mead, E. Goffman und L. Krappmann* (Essay).
- Krappmann, L. (1988). *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett- Cotta Verlag.

- Kristen, S., Küllenberg, J. & Erne, L. (2011). *Die Entwicklung des Selbst*. Seminar der Entwicklungspsychologie WS2010/2011. Zugriff von https://www.psy.lmu.de/epp/studium_lehre/lehrrmaterialien/lehrrmaterial_ss10/wintersemester1011/lehrrmat_kristen/seminar1kristen16/die_entwicklung_des.pdf am 09 Juni 2021.
- Mauny, C. (1984). Deutsch-französischer Astrophysiker und Tiefseetaucher, Aphorismen.de. 09 Haziran 2021 tarihinde <https://www.aphorismen.de/adresinden-erişildi>.
- Mead, G. H. (1934). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag,
- Meier-Braun, K. H. & Kilgus, A. M. (Hrsg.) (2002). *Integration durch Politik und Medien? 7. Medienforum Migranten bei uns. Medien und Freizeit bei Kindern türkischer Herkunft*. Baden-Baden.
- Stegmüller, S. M. (2020). *Mead Theorie - einfach erklärt*. Zugriff von https://praxistipps.focus.de/mead-theorie-einfach-erklärt_124752 am 22 September 2021.
- Textor, M.R. (2005). *Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung*. Zugriff von <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/1226> am 22 Juni 2021.

İLK OKUMA YAZMA BECERİLERİNİ DESTEKLEMeye YÖNELİK ETKİNLİK ÖRNEĞİ*

*Olga Tüba ÇELİK TEN***

Öz: Sesler dilin en küçük yapı taşını oluşturmaktadır. Aynı zamanda her dilin kendine göre bir ritmi vardır. Bu ritim eğitim öğretim sürecinde harfleri daha bilinçli öğrenebilen bireylerin anadili ve hedef dil arasındaki harf farklılıklarını dahi anlayabilecek bir seçkinlik de sunmaktadır. Seslerin ve harflerin bilişsel öğreniminin beraberinde doğru sözcük ve cümle kullanımını da getireceği beklenmektedir. Aslında harfler, bireyi, dilin bir sonraki aşaması olan sözcükleri ve cümleleri kurmaya hazır hâle getirmektedir. Bu nedenle eğitim öğretim sürecinde harfler önemli bir yere sahiptir. Özellikle ilk etapta konuşma sürecinde harflerin doğru kullanımı yerini sağlıklı bir okuma ve yazma sürecine bırakabilmektedir. Okuma-yazma süreci öğrencinin konuşma sürecinde edindiği veya öğrendiği harflerin sağlıklı kullanımının belirleyicisidir denilebilir. Çünkü bu evrede öğrencinin öğrendiklerini ne kadar tanıdığı ve ayırt ettiği belirginleşmektedir. Bu okuma yazma evresinin bir sonraki evreleri etkilediği aşikârdır. Tanıma ve ayırt etme evresinin bir sonraki evre olan harfleri birleştirme (bağlama) evresinin temelini oluşturduğu söylenebilir. Alfabemizdeki 29 harfi tanıma ve ayırt etme evresinin okuma ve yazma öğretimindeki en temel unsur olduğu, bugüne kadar yapılan çalışmalardan hareketle bilinmektedir. Ancak bunların pekiştirilmemesi durumunda öğrencinin uygulama sürecinde zorluklar yaşayabileceği söylenebilir. Bu bağlamda bir öğrencinin parçadan bütüne geçişinde ve bunları doğru kullanabilmesinde pekiştirme etkinliklerinin oldukça önemli olduğu görülmektedir. İlgili çalışmada bu pekiştirme sürecinde bugüne kadar uygulanan geleneksel öğretimdeki görsel-işitsel etkinliklere ek olarak nasıl bir etkinlik uygulanabileceğine dair öneri sunulacaktır. Özellikle tanıma ve ayırt etme eylemlerini destekleyen bu etkinlikler ayrıca ince motor becerilerini aktifleştiren etkinliklerdir. Bu durumu daha anlaşılır kılmak için metasentez yönteminden hareketle geliştirilen etkinlikle birlikte önce ses sonra yazıya geçiş ile harf öğretim önerisi sunulup, sonuçlar eşliğinde konu tartışmaya açılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sesleri tanıma ve ayırt etme, ilk okuma-yazma, ses öğrenimi, 1. sınıf, motor becerisi.

An Activity to Support First Reading and Writing Skills

Abstract: The most fundamental unit of words is sound while every language has its own rhythm. This rhythm also offers an excellent ability to individuals to understand letter differences between the mother tongue and the target language learning thus, the letters more consciously during the education process. Acquiring letters and sounds cognitively, is expected to make it easier to use the right words

* Makale Türü: Araştırma Makalesi

Makalenin Geliş ve Kabul Tarihleri: 02.12.2022 - 07.03.2023

** Uzman Öğretmen. Milli Eğitim Bakanlığı. E-posta: olgatuba@hotmail.com ORCID: 0000-0002-8420-6852

and sentences. The next step of language development, the formation of words and sentences, is actually prepared by letters. Letters therefore, play a significant role in the teaching process. The proper use of letters in speaking, particularly in the first stage, leads to a healthy reading and writing process. One could argue that the reading-writing process determines how effectively a pupil uses the letters they learn or acquire during the speaking process as how well the student distinguishes and recognizes what he or she has learned becomes obvious. Clearly, each step in the learning process affects the one after it. One could say that the stage of recognition and differentiation serves as the foundation for the stage of combining (connecting) characters, which comes after. According to studies up to date, the most fundamental step in teaching reading and writing is the part of identifying and differentiating the 29 letters that make up our alphabet. However, it seems that the student may have problems with the application procedure, if these are not reinforced. For a student to move from the component to the whole and effectively use them, it is apparent that reinforcement activities are essential. This study will propose a method to use an activity in addition to the audio-visual activities in conventional teaching in this reinforcement process. Moreover, these activities will utilize fine motor skills which support particularly well identification and discrimination actions. Finally, to make this situation more understandable, the paper debates its findings and suggests teaching letters with sound first and then moving on to writing applying an activity designed using the metasynthesis method.

Keywords: Recognition-discrimination, literacy, letter learning, Grade 1, activity, motor skill.

Giriş

Beceri denildiğinde, akla genel anlamda bir işin yapılabilme oranı şeklinde bir tanımlama gelebilir. Ancak beceri dil ile ilişkilendirildiğinde dili kullanabilme yetisi denilebilir. Bu yeti okuma da olabilir, yazma da olabilir, konuşma veya diğer bir çok dile yönelik etkinlik de olabilir. Ancak bunlara geçmeden önce burada dilin işlevi ya da kullanımına bakıldığında en küçük yapı taşı olan seslerin dahi ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Ses dilin en küçük birimidir. Doğduğumuz andan itibaren çıkardığımız sadece bir titreşim niteliğinde çıkardığımız sesler zamanla formal ya da informal yollarla bilinçli bir şekilde kullanılmaktadır. “Ses bilinci, seslere duyarlı olma, kelimelerin seslerini tanıma, ayırt etme, ses ve heceleri birleştirme, değiştirme gibi becerilerin kazanılmasıdır” (Güneş ve Işık, 2017, s. 4). Piaget geliştirmiş olduğu bilişsel gelişim kuramı ile dilin gelişiminin dilsel gelişim ile paralel ilerlediğine vurgu yapmıştır (Piaget, 1964). Her iki tanımdan dilin işlevini kavrayabilmek adına sesten başlamanın yararlı olacağı ve dili oluşturan her bir yapının beraberinde bilişsel algıyı getireceği anlaşılmaktadır. Burada belirtilmesi gereken diğer önemli bir unsur ise bu kurama göre çocukların 7-11 yaşlar arasındaki evrelerinin somut işlemler evresi olduğudur (Hendrick ve Weissman, 2010). Bu bağlamda bu evrede motor becerilerinin aktif olarak kullanıldığı söylenebilir. Piage çocuk konuşmalarını

otistik, benmerkezci ve sosyal şeklinde sıralarken, Vygotski ise konuşma sürecini Piaget'den farklı olarak sosyal, benmerkezci ve içsel olarak sınıflandırmıştır (Erdener, 2009, s. 85). Olgunlaşma süreçleri de bu evrelerde gerçekleşmektedir.

Bebeklerin karmaşık bir bilişsel yapıya sahip olduklarını vurgulayan Piaget, bu bilişsel yapının her bireyin kendine özgü bilme yollarını ifade ettiğini vurgulamaktadır (Dere, 2010, s. 56). Gelişim evreleri incelendiğinde, bir bebeğin anlamsız ve bilinçsiz sesler çıkardığı ve bu seslere verilen tepkileri gözlemleyerek vermiş oldukları reflekslerin ilk şemalar oluşturduğu görülür (Dere, 2010, s. 28). Bu refleksler, bebeğin çevre ile etkileşimi sonucunda bilinçli tepkilere dönüşmektedir. Bu da olgunlaşmanın ve bilişsel yapıların gelişiminin göstergesidir. Bee ve Boyd, bu yapısal değişimin deneyimleme ile gerçekleştiğini ifade etmektedir (Dere, 2010, s. 25). Aynı deneyimleme ve bilişsellik ses ve imgeyi örtüştürme evresindeki ilişkilendirmede de ortaya çıkmaktadır. Özellikle seslerin sözcük evresine taşınması sürecinde, bebeğin etkileşim içinde olduğu çevresi oldukça önemlidir. Çünkü seslerin teşviki ve tekrarının sağlanması hem artikulasyon organlarının gelişimine hem de bunların bilişsel kullanımına neden olacaktır. Özellikle 4-6 yaş döneminde Piaget çocukların duyuyla kazanılan verilerin ötesini geçmediklerini, Bruner ise etkileşim içinde oldukları şeyi kendi algılarını göre yorumladıklarını ifade etmektedir (Bildiren, 2018, s. 292). Çevre tarafından belirtilen teşvik ve tekrar bu evrenin bilişsel evreye geçişinde de oldukça etkilidir. Aynı zamanda bu evrenin sağlıklı işlemesi sonucunda bireyin sesi ve sesin diğer dilin yapı taşlarıyla ilişkilendirme sürecini bilişsel olarak işleyebileceği sonucu da çıkarılabilir. Bu ses bilinci dilin ritminin fark edilmesini sağlamaktadır. Suşehri Rehberlik ve Araştırma Merkezinin 2021 yılında yayınlamış olduğu Dil Gelişiminde Veliler ve Öğretmenlerin Önemi adlı çalışmada ses ve hecenin önemini aslında ilk sözcüklerin türetim yaş olan iki yaşında başladığı görülmektedir. “Çocuklar ikinci yılın başında yavaş yavaş kendilerini sözcükler ile ifade etmeye başlar. Tek heceli seslerden başlayan ifade gücü, sessiz harfleri kullanabilecek düzeye ulaşarak, giderek artan bir sözcük dağarcığını da beraberinde getirir. Hecelerinde sözcüklerin belirginleşmesiyle birlikte, acıyı, tatlıyı, hoşlanmayı ve rahatsızlanmayı anlatan seslerin giderek farklılaştığı gözlemlenir” der. Bu evrede çocukların heceleri anlamlandırmaya ve farklılıklarını algılamaya başladığı söylenebilir. İlerleyen süreçte söylenenleri anlamaya, tek kelimelerle kendini ifade etmeye, cümleler kurarak konuşmaya, kendini anlatmaya çalışır. “Konuşma dönemi; ses- sözcük, tek sözcük, iki sözcüklü ifadeler, üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler ve gramer kurallarına uygun konuşma dönemlerini kapsar” (Ekinçi, Dinç ve Ünal, 2021, s. 9). Bu bağlamda ses, harf, hece, kelime ve bunların kullanımı, aktarımı gibi sıralama karşımıza çıkmaktadır. Bu durum Dehaene'in yapılandırıcı yaklaşımı ile ilişkilendirilebilir: Dehaene beynin kelimeleri bir bütün olarak tanımadığına dikkat çekmiştir. Nöronların en küçük birimden hareket ettiğini yani kelimenin harflerini tek tek inceledikten sonra harfler birleştirilerek kelimenin tanımlandığını vurgulamıştır

(Güneş, 2012, s. 95; Dehaene, 2003). Burada parçadan bütüne bir algının ve aynı zamanda işitsel, görsel ve sonra aktarımının yani konuşma ya da kullanma eyleminin gerçekleştiği söylenebilir. İlkokul evresinde bu süreç kendini daha çok göstermektedir. Özellikle de okuma yazma sürecinde öğretmenlerin bu bağlamda bilişsel hareket etmesinin, çocuğun bu evreyi sağlıklı atlatmasına ve daha sonraki evrelerde okumanın sağladığı anlama ve analiz etme gibi becerilerinin daha olumlu seyretmesine yardımcı olacağı söylenebilir.

Aynı şekilde Sprenger-Charolles'in de bu konuya vurgu yaptıkları görülmektedir. Konu bağlamında değerlendirildiğinde kendileri ilk okuma yazma öğretiminde seslerin önce geldiğini sonra harflere geçildiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca ses ile harflerin arasında bir ilişkinin kurulması gerektiğini ve bunun da yazı ile desteklenerek olabileceğini belirtmişlerdir. Bu yöntem zihinsel gelişimi hızlandırmakta, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bütün bu bilgilerin ışığında çocukta dil ve düşüncenin gelişimini ayrı ayrı incelemenin mümkün olmadığını görmekteyiz. Çünkü çocukta dilin gelişiminin, düşüncenin gelişimine paralel olduğu görülmektedir (Tutkun, 2010, s. 259).

O halde ses bilinci hem dil gelişiminde hem de ilk okuma yazma öğretiminde temel oluşturmaktadır, denilebilir. Ses bilinci yeterli düzeyde olan bir öğrencinin ses-harf arasındaki ilişkiyi de daha sağlıklı kuracağı ve alfabemizde bulunan harfleri daha iyi anlamlandıracağı söylenebilir.

Ses ve Sesin Etkileri

Ses bilincinin kelimelerin seslerini tanıma ve ayırt etme becerisi olduğu anlaşılmaktadır. Burada bir fonolojik farkındalığın olduğu belirgindir. Anthony ve Francis'in (2005) belirttiği üzere kelimeyi oluşturan sesleri tanıma, özellikle de ortak seslerden oluşan kelimeleri fark edebilme bu farkındalığın bir sonucudur. İlk okuma-yazma sürecine seslerden başlanması nedeniyle burada ses temelli cümle yöntemi karşımıza çıkmaktadır (Sağırlı, 2019). 2009 yılındaki İlköğretim Programında ses temelli cümle yöntemine ilişkin şu ibare yer almaktadır: "Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (İlköğretim Programı, 2009; Sağırlı, 2019, s. 856).

Cümleden de anlaşılacağı üzere burada bir ezber değil anlama becerisi ön plana çıkmaktadır. Anlayarak okumanın ise, ilkokuma yazma öğretiminin temel amacı olduğu bilinmektedir. Anlayarak okuma beraberinde sağlıklı bir yazma becerisine zemin hazırlayacaktır. Akyol ve Temur literatürde Aukerman'dan hareketle okumaya başlamanın yüz farklı yöntemini teorik ve uygulamalarıyla açıkladığına vurgu yaparak "bilim adamlarının birleştikleri nokta; öğrencilerin hızlı, doğru, anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma

becerisinin geliştirilmesi amacıdır. Bu amaca ulaşabilmek için herhangi bir yöntem kullanılabilir” demişlerdir (Akyol ve Temur, 2008, s. 80). Yani seslerin doğru çıkarılışının, harf, hece, kelime, cümle ve metinlerin doğru okunuşunun farklı yöntemlerle de olsa verilmesi oldukça önemlidir. Çünkü ses bilinci bireyin sonraki yıllarda dili kullanım şekline yansıyacaktır. Sesin doğru kullanımının ve öğreniminin beraberinde doğru okumayı, konuşmayı ve yazmayı getireceği oldukça belirgindir. Bu okuma ve yazma sürecinde daha önce değinmiş olduğumuz ses temelli cümle yöntemlerinin ilkelerine, bilişsel farkındalıktaki öneminin görülmesi açısından ayrıntılı şekilde yer vermek yerinde olacaktır.

İlk okuma yazma sürecinde ses temelli cümle yönteminin ilkeleri; öğrencilerin ön bilgilerinden hareket etme, sentez tekniğini kullanma, anlamlı heceler elde etme şeklinde sıralanabilir. Ayrıca oluşturulacak hecelerin; kolay okunmasına, dildeki kullanım sıklığına, anlamın açık ve somut olmasına, görselleştirilebilir olmasına, işlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmesi, kısa sürede cümlelere ulaşımın sağlanması, somut öğelerden yararlanmaya çalışılması, hece tablosunun kullanılmaması ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması önem taşımaktadır (Güneş, Uysal ve Taç, 2016, s. 25).

Milli Eğitim Bakanlığının *Türkçe Dersi (1-8 Sınıflar) Öğretim Programı*'nda yer alan ve 2004-2005 eğitim-öğretim yılında geçilen Ses Temelli Cümle Yöntemi ile birlikte “önce seslerin öğretimine daha sonra sırasıyla harf, hece, kelime, cümle ve metinlerin öğretimine ulaşmayı hedefleyen birleşim” yöntemi uygulanmıştır (Sağırlı ve Atik, 2022, s. 377). 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren geçerli olmak üzere Türkçe dersi öğretim programından yapılan güncelleme ile birlikte Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı benimsenmiştir (Sağırlı ve Atik, 2022, s. 377).

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretiminin evrelerine öğretmenlerin verebilecekleri örnekler eşliğinde kısaca değinmek konunun anlaşılabilirliğine katkı sağlayacağından, yöntemde etken olan kavramlara programda yer alan alt başlıklar şeklinde yer verilmiştir.

Sesi Hissetme, Tanıma, Ayırt Etme

Bu evrede öğrencinin öğreneceği sesin (-e) içinde bolca geçtiği şarkı, tekerleme, kısa öykü ve drama gibi etkinlikler yaptırılıp ön bilgileri harekete geçirilir.

Örneğin -e sesi için bebek uyutma draması yaptırılabilir.

E bebeğim e e e şarkısı söylenilebilir.

İçinde -e sesi bulunan görseller sunulabilir.

İçinde -e sesi bulunan sözcükler söylenip sırasıyla başta ortada ve sonda kullanımına dikkat çekilebilir. İçinde -e sesi olan kelimeler öğrenciye

buldurulabilir. Böylece öğrenilecek olan sesin öğrencinin zihninde bilişsel yapı oluşturması sağlanmaktadır.

Bu etkinliklerle ses ile harf arasındaki ilişki kurulumu bilişsel öğrenim sürecine geçiş sağlanmış olunur. Harf ve sesin algılanması okuma ve yazma sürecinde bilişsel kullanıma da zemin hazırlamaktadır.

Sesi/Harfî Okuma ve Yazma

Ses ve harfleri bilişsel anlamda kavrayan bir öğrencinin okuma ve yazma evresine bağımsız geçişinin olması kaçınılmazdır. Çünkü çalışılan ses hem dinleme hem de görsel okuma yoluyla çocuğun zihninde belirli bir yer oluşturduktan sonra ses/harf ilişkisinin kavranılması aşamasıyla devam edilebilecektir. Ağızdan çıkan -e sesinin yazmadaki karşılığı olan -e harfinin başlangıç ve bitiş yönlerinin yer aldığı, kaç hareketle yapıldığını gösteren bir kopyasının gösterilmesi yani görsel destek bu belirtilen anlamlandırma evresini destekleyecektir. Örneğin, öğretmen öğrencilere sırtını döner ve harfi havada yazdırır. Bu aşamada amaç zihinde görsel bir imaj oluşturmak, büyük kasların çalışmasını sağlamak, yön becerisini geliştirmektir. Büyük ve küçük harf havada yazdırıldıktan sonra tahtaya yazma aşamasına geçilir. Yazma çalışması mümkün olduğunca çeşitlendirilerek görsel anlamda zihinsel yerleşim desteklenmektedir. Bu çalışmalar çeşitlendirilebilir: Kum masasına, un dökülmüş masaya, sıra üstüne plastik fasulyelerle yazma.... Bu çalışmalardan sonra harf kartı gösterilir ve kart üzerinden birkaç kez parmakla gidilmesi istenilerek öğrencilerin çalışma kitaplarında mevcut harfin yazılış yönüne dikkat ederek keçeli kalem, boya kalemi gibi kalın uçlu kalemlerle üzerinden geçmesi istenir. Harf ve ses tanıma, ayırt etme becerilerinin gelişimi için, karışık halde verilen harf ve sembollerin içinden söz konusu olan harf belirlenip işaretlenir. Bu yapılan çalışmalar eşliğinde beslenme saatinde elma yeme, elekten un eleme, evde sofraya hazırlarken herkese ekmek dağıtma, “Arkadaşım Eşek” şarkısını söyleme ile etkinlikler pekiştirilmeye devam edilir. Tüm yapılan etkinliklerin ardından harfin deftere ya da çalışma kitaplarına yazdırılmasına başlanır (Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2009.pdf, 2009; Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri Rehberi Güncel, <https://www.mebvizyon.com/okuma-yazma-ogretim-yontemleri-ve-teknikleri>).

Ses/Harf İlişisini Kavrama ve Yazma Etkinlikleri

Yazma becerisi bir dil kazanımında oldukça önemli bir role sahiptir. Bu ister ana dili olsun isterse yabancı dil öğretim ve öğrenim sürecinde olsun yazmanın aslında bir nevi dilin hem biçimsel hem de içeriksel kullanım oranını yansıttığı söylenebilir. Artut ve Demir’in bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Yazı sadece bir öğretim tekniği değil, öğrencinin kişisel tarzını, üstün estetik beğenisini oluşturan, geliştiren önemli bir sanat dalıdır. Yazı bu anlamda teknikten çok daha öte bir şeydir, kişiliğin göstergesidir.

Öğrencinin kişiliğinin olgunlaşmasında etkili süreçtir. Onların ilgisini uyandıracak, olgunluk derecelerine, düşünsel ilgi ve zihinsel algılama düzeylerine ve gereksinimlerine yanıt verecek, daha işlek daha seri ve hızlı yazı yazmaya uygun programlar geliştirilmelidir (Artut ve Demir, 2003, s. 13; Artut, 2005, s. 70).

Yazma becerisinin kazanımına gerçek anlamda ilköğretimde başlanılmaktadır. Bu durumda birey üzerinde bu süreçte rol oynayan kişiler, öğretmenler ve daha sonra uygulanan program önem taşımaktadır. Özellikle de programı işlevselleştiren kişinin öğretmen olması nedeniyle, öğretmenin bu süreçte oldukça etkili bir role sahip olduğu söylenebilir. Bu işlevselleştirme sürecine en belirgin örnek sesin kendisinin, harf ile ilişkisinin ve sonraki evrede oluşturulan sözcüklerin imgeleşip modelleşmesi verilebilir. İşlevselliğin dışında yaşa uygun olarak ses veya harflerin çocukların algı yapılarına uygun bir öğretim şekli ile verilmesi burada önem taşımaktadır. Algılamamanın eksik olduğu bir aşamada çağrışım olamayacağı ve bunun takibinde öğrenilen bilginin işlenmesi ve öğrenilmesi zor olacağı için ilk etapta bu algı ve çağrıştırma süreci oldukça önem taşımaktadır.

Harflerin anatomik yapılarına ilişkin ilk çizimler çocuğun günlük yaşamında yabancı olmayan, tanınan varlıklar ve objelere benzetilerek gerçekleştirilebilir. Örneğin, bir “A” harfi için bir çadır veya ayağı açık bir pergel, “B” harfi için gözlük, “E” harfi için tarak, “F” harfi için kırık tarak, “M” harfi için kuş, “S” harfi için yılan, “U” harfi için boş bir bardak, “O” harfi için top veya simit, “H” harfi için merdiven, “J” harfi için ters duran baston veya şemsiye sapı, “T” harfi için bir telefon direği, “V” harfi için dondurma külahı, “Y” harfi için de çatal veya sapan benzetmelerinden yola çıkılabilir. Bazı artık materyallerin kullanılması ve günlük yaşantılardan örneklerle harflerin yapıları oyunlaştırılarak, yine doğadaki bazı varlıklarla ve günlük yaşamda sıkça kullanılan objelerle ilişkilendirilerek öğretilbilir (Artut ve Demir, 2003, s. 20; Artut, 2005, s. 72).

Harfi tanıma ve ayırt etme süreci için yapılan etkinliklerin çeşitlendirilmesi hem okuma hem de yazma öğretimi için önem arz etmektedir. Bu süreçte uygulanan etkinlikler, derse ilişkin alıştırmalar ne kadar sık yapılırsa konunun daha iyi anlaşılmasına olanak sağlayacaktır. Çocuklar 1. sınıfa geldiklerinde yazı yazmayı öğrenecek gelişim düzeyine ulaşırlar. Yazıyı belli bir hızla yazabilmek, satıra dizmek, uygun büyüklükte yazabilmek küçük kasların gelişimi ve kontrolünün kazanılmasıyla ilişkilidir. Ancak, bu yaş döneminde çocukların küçük kasları gelişim süreci içinde bulunduğundan gereğinden fazla yazı çalışması yaptırmak onlarda yorgunluk belirtilerinin ortaya çıkmasına, gerginliğe ve isteksizliğe neden olur. Bu durum çocukların bozuk yazı yazmalarının nedenleri arasında gösterilmektedir (Çelenk, 2003, s. 10).

Özetle okuma yazma sürecinde belli bir amaç doğrultusunda ilerlerken öğrenciyi sonuca çabuk ulaştıracak, kalıcı, eğlenceli ve bıktırmayan etkinliklere yer vermek önemlidir.

Heceler, Kelimeler, Cümleler

Öğrenilen yeni seslerin/harflerin bilişsel olarak farkında olunması için daha önce öğretilen seslerle/harflerle ilişkilendirilmesi gerektiği belirgindir. Aynı hece üzerinden değil farklı heceler üzerinden gidilerek yeni kelimelerin oluşturulması gerekmektedir. Her yeni ses ve bununla birlikte harf akabinde yeni hecelerin üretimini ve bu da yeni kelime ve cümlelerin oluşumunu sağlar. Aynı zamanda ses /harf sayısı arttıkça tanıma, ayırt etme evresinin ne kadar önemli olduğu da görülecektir.

Örneğin: -e ve -l seslerinin/harflerinin verilmesinin ardından bunlarla ilgili hecelere ulaşılır (el, ele, elle, el ele). Kelimeler öğrencinin anlamlandırabileceği türden olup kolaydan zora doğru aşamalı olarak tanıtılmalıdır (a, al, kel, kal, kalk). Burada önemli olan, kelimeler oluşturulurken görsellerle desteklenmesi gerektiğidir. Öğrenilen kelimelerden, cümlelerden yararlanılarak metin oluşturulup metinde anlam bütünlüğü aranmalıdır:

Kek

Nine kek al.

Nine, Nil ile kek al.

İki naneli kek al.

Nil kek neli?

Naneli nine naneli.

Bu süreçte bireysel farklılıklar ve zeka türlerinin göz ardı edilmemesi gerekir. Çünkü sözel zeka, sayısal veya doğal zeka öğrenim ve algı sürecinde etkilidir ve okuma yazma öğreniminde oldukça etkin rol oynamaktadır. Bu bağlamda bunlara değinmek yerinde olacaktır.

Öğrenim Sürecinde ve Anlamada Bireysel Farklılıkların ve Zeka Türlerinin Etkisi

Her bireyin yaşamış olduğu coğrafi ortamın farklılığı, soluduğu havanın hatta genetik kodlarının farklı olması aslında zeka türlerinin farklılığına işaret etmektedir. Her bir farklı zeka türü, kazanımlarının farklı boyutta olmasına neden olabilmektedir. Ancak burada önemli olan zeka türüne uygun veya her zeka türüne karşılık gelebilecek birtakım yaklaşım ve yöntemlerin de kullanılabilmesidir.

Bireylerin birbirinden farklı algılama, anlama, olaylara farklı yaklaşma, farklı biçimlerde problem çözme tarzları ve farklı öğrenme stilleri vardır. Eğitimciler farklı öğretim yolları olduğunun bilincinde olmalıdır. Klasik bakış açısından eğitim öğretim etkinlikleri ele alındığında, mikroskop

altında incelenen, dikkat çeken değişkenleri ortaya çıkartarak performans artışının hedeflendiği, etkili öğrenme ortamında ise odak noktasını tersine çevirerek bir teleskop ile genişletircesine temel hedefin öğrenmeye odaklandığı ileri sürülmektedir (Başaran, 2004, s. 7).

Bu bakımdan zeka türü ne olursun olsun öncelikli hedef amacın net olmasıdır. Gardnerinde belirttiği üzere insan birden fazla zeka türüne sahip olabilir. Bu durumda, farklı zihinsel yapılaraya sahip olduğumuza göre, bir şeyi öğrenme biçimimizde de farklılıklar kaçınılmazdır. Burada önemli olan öğretmenin güçlü zeka türünü fark edip buna yoğunlaşması, desteklenilmesi gereken kısmın ise farklı etkinliklerle güçlendirmeye yönelik etkinlikler yapmasıdır (Demir, Camuzcu ve Yiğit, 2011, s. 93). Burada belirtilmesi gereken diğer bir unsur ise zeka türü dışında çocukların öğrenim süreçlerini etkileyen faktörlerin olabileceğidir. Seven ve Engin (2008, s. 191) bunları öğrenen ile ve öğrenme yöntemleri ve malzemesiyle ilgili olarak üç grupta ele almışlardır. Konudan hareketle öğrenen ile ilgili başlıklara baktığımızda olgunlaşma, motivasyon, eski yaşantılar, dikkat gibi unsurlar karşımıza çıkmaktadır (Seven, Engin, 2008, ss. 192-195). Öğretmen öncelikle belirtilen bu faktörleri bilmeli ve bu doğrultuda öğretimini yönetebilmelidir. Farklı faktörler okuma yazma sürecinin tek bir yöntemle yürütülemeyeceğini de göstermektedir. Genel anlamda yapılan araştırmalardan hareketle sözel-dilsel zekâsı yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha erken okudukları söylenebilir. Demir, Camuzcu ve Yiğit'in yapmış oldukları çalışmada yer alan "Okumaya Başlama Zamanının Dilsel Zekaya Göre Farklılaşması Mann-Whitney U Testi" sonuçları ise bunu kanıtlar niteliktedir (2011, s. 99). Bu nedenle bu öğrencilerin ses ve kelimelere olan eğilimlerinin, onların seslerin öğrenilmesi sürecini hızlandırabilirdiği söylenebilir. Sözel-dilsel zekasından farklı olarak görsel-uzamsal zekası yüksek olanlar ise hayal güçlerinin kuvvetli olması, objeler arasında benzerlik ve farklılıkları daha rahat tanıma vb. özelliklere sahip oldukları için gördüklerini anlamlandırma sürecinde başarılıdırlar (Bümen, 2002). Görsel-uzamsal zekada düşüncenin aracının resimler ve şekiller olması, bunların yanında şekil ve çizgilerle düşünmeleri ve düşündüklerini anlamlandırarak yapılandırılmaları (Özkan, 2008, ss. 337-338) nedeniyle okuma ve gördüklerini anlamlandırma sürecinde başarılı olmaları beklenir. Bu zihinsel işleyiş sınıflara göre farklılık gösterebilmektedir. İlkokuma Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi adlı araştırmasında Çelenk, "öykü masal dinleyen, görsel ve dilsel algıyı geliştirici resim çizme etkinliklerinde bulunan çocukların, ilkokuma yazma konusunda daha başarılı olduklarını" ifade etmektedir (2003, s. 75). Çelenk'in belirtmiş olduğu bu tanımdan okuma yazma evresinde görsel belleğin önemini yanında zihinsel işleyişin birinci sınıfta ya da daha sonraki sınıflarda farklılıklar gösterebileceği sonucu çıkarılabilir. Farklı zekâ türleri ve bunun beraberinde getirdiği bireysel farklılıklar öğrencilerle bire bir eğitim ve küçük adımlarla öğretim yapılması gerektiği, bununla birlikte öğretmenlerin deneyimlerinin yaratıcılıklarının da

farklı olması nedeniyle başka okuma-yazma yöntemlerinin kullanılması gerektiği anlaşılmaktadır (Kayıkçı, 2008, s. 427). Bu küçük adımlar beraberinde zengin bir öğretim olanağı sağlayacaktır. Bu da öğrenciye farklı deneyimler kazanmasını sağlayacak ve etkileşimini artıracaktır. Bu etkileşim bir nevi çoklu zekaya öğretim şeklini yansıtmaktadır. Bu durumu ses ile ilişkilendirdiğimizde durum şöyle özetlenebilir. Ses bilincini artırmak, tanıma ve ayırt etme sürecini kolaylaştırmak için farklı zeka türlerine sahip olan çocuklara ihtiyacına göre çoklu zeka kuramının her ilkesinden hareket etmek, hem öğrenci hem de öğretmen için bir gereksinim olabilmektedir. Ayrıca ilköğretim evresindeki çocukların her daim hareket halinde oldukları unutulmamalıdır. Bu bağlamda bedensel/kinestetik zekaya da hitaben bir öğretim gerçekleştirilebilir. “Gardner’in çoklu zeka kuramının bir parçası olan bedensel/kinestetik zeka boyutu hareketlerle, jest ve mimiklerle kendini ifade etme, beyin ve vücut koordinasyonunu etkili bir biçimde kullanabilme becerisidir” (Baba, Kaya, Karakaş ve Gizdem, 2015, s. 68).

Bu tanımdan hareketle “bedensel-kinestetik” zekaya hitap etmek, okuma yazma sürecinde çocuğun ayırt etme becerisini geliştirecek, öğretmenin ise etkinlik bulma işini kolaylaştıracaktır. Özellikle el ve kol hareketlerinin de aktif kullanımı ile öğrencinin sadece görerek ya da duyarak değil, tecrübe ederek, yaşayarak da öğrendiği söylenebilir.

Motor Becerisi Odaklı Harf Öğretimi

Bilindiği üzere okuma yazma öğretiminde yaygın olarak ses temelli cümle yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntemi uygularken farklı desteklerle ilgi ve dikkat çekici etkinliklere yer verilebilir. Bedensel Kinestetik zekâ türü odaklı öğrenim yöntemleri bunlardan bazılarıdır. Ancak destekleyici yöntemlere bakmadan önce geleneksel ses temelli cümle yönteminde ilgili yerlere bakmak yerinde olacaktır.

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretiminde sesler/harfler gruplara ayrılarak öğretilmektedir.

- 1.grup: e,l,a,k,i,n
- 2.grup: o,m,u,t,ü,y
- 3.grup: ö,r,ı,d,s,b
- 4.grup: z,ç,g,ş,c,p
- 5.grup: h,v,ğ,f,j

Öğretim sırasında öğrencilerin zorlandığı sesler/harfler değişiklik göstermektedir. Yukarıdaki gruplardan hareketle zorlandıkları harflere ilişkin örnekler ve bunların işlenişi şöyle ele alınabilir.

1. Grup harfler arasından k sesi/harfi: Yumruk yapılarak avuç içine vurulur (Taş, kağıt, makas oyunundaki taş hareketi). Hareket uygulanırken ses söylenir.

Öğrencilere uygulanır. Gerek k harfini tek başına gerekse kelime içinde yazma çalışması sırasında belirli aralıklarla hareket tekrarlanır. Etkinlik sonrasında öğrencilerin birbirlerine taş, kağıt, makas oyununu öğrettikleri ve teneffüslerde oynadıkları gözlemlenmiştir. Bu etkinlik ile ses/harf öğretimi sürecinin en önemli basamağı olan tanıma ve ayırt etme süreci hem öğretmen hem de öğrenci için kolaylaşmış keyifli hâle gelmektedir.



2. Grup harfler arasında -o harfi tercih edilmiş olup sürecin işleyişi şu şekildedir: -o harfinde, işaret parmağı ve baş parmakla çene tutulur ve o sesi çıkarılır. o sesi çıkarırken çenenin aşağı indiğine dikkat çekilir. Böylece -o ve -u harfinin birbirine karıştırılmasının önüne geçilmiş olunur. Çünkü -u harfinde çene aşağıya inmez, dudaklar önde büzülür. Sınıf içerisinde ana dili Türkçe olmayan çocuklarda -o ve -u harfinin karıştırılmasına sık rastlanmaktadır. Bu durum -ü ve -ö harfleri için de geçerlidir (Gözüküçük ve Kıran, 2016, s. 56). Bu uygulama ile hem yazarken hem de okurken ufak bir hareket çok etkili olmaktadır. Yazma konusuna değinmişken motor beceri odaklı okuma yazma öğretiminin dikte üzerinde de etkisi tartışılmazdır. İlişkilendirebilmek adına kısaca değinmek yerinde olacaktır: Dikte çalışmasında öğrencilerin çoğunlukla sorduğu “Öğretmenim harf nasıldı?” sorusuna, harfin çizimini göstermek yerine örneğin avuç içine yumruk vurulması öğrencinin çağrıştırmaları açısından önemlidir. Çünkü harfi öğretmen söylememiş öğrencinin kendisi hatırlamıştır. Bu uygulama zorlayıcı olan yazma çalışmasını eğlenceli hâle getirmektedir. Ayrıca öğrenciler kendi aralarında oyunlaştırarak arkadaşına hareketi yapıp hangi harf olduğunu sorup oyun oynayabilmektedirler. Öğretilen, oyunlaştırılarak kavramaya dönüşmektedir.



3. Grup harfler arasından -b harfi tercih edilmiş olup sürecin işleyişi şu şekildedir: -b harfinin hareketi yapılırken (öğretmenin yüzü öğrencilere dönük olmalıdır) öğretmen sağ elini, öğrenci ise sol elini kullanmalıdır. Bu hareket, harfin kendisine benzediği için öğrenci -d harfi ile karıştırmamaktadır. Hareket yapılırken ses verilir. Hem söylenir hem de yazılır. Bu hareket ile birden fazla duyuyu kullanarak okuma kazanımı verilmektedir. Etkinlik sırasında duyma, görme, hareket ve teması kullanmak çocuklara öğrendikleriyle ilişki kurmaları ve anlamları için birden fazla yol sunmaktadır (Salman, U., Özdemir, S., Salman, A.B. ve Özdemir, F., 2016, s. 173; <https://disleksiegitimi.com/disleksiegitimi-okuma-yazma-teknikleri/#dislekside-okumayi-ogretmek>).



4. Grup harfler arasından -ç harfi tercih edilmiş olup sürecin işleyişi şu şekildedir: Kulak kepçesinde işaret parmağı gezdirilir, kulak memesi baş parmak ve işaret parmağı ile hafifçe aşağı çekilir. Kulak kepçesi harfin eğik bölümünü, kulak memesi de alttaki noktayı belirtmektedir. Hareket uygulanırken harfin sesi çıkarılır. Yazma çalışmalarında harf yazılırken hareket tekrarlatılır.

Karışık hâlde verilen harfler içerisinde -ç harfini bulmakta zorlanan bir öğrenciye harfi havada çizmek ya da tahtaya parmakla çizmek yerine bu harfin hareketini yapmak öğrenciye hatırlatıcı bir yol gösterme görevi görmektedir.



4. Grup harfler arasından -ş harfi tercih edilmiş olup sürecin işleyişi şu şekildedir: Sessiz ol hareketi yapılır. Hareketle beraber harfin sesi söylenir ve söylenir. Yazma çalışması yaparken ses/harf söylenip hareketi yapılır.



Alfabemizdeki 29 harf için bu yöntemi uygulayabileceğimiz gibi sınıfımızdaki öğrencileri gözlemleyerek hangi harfte zorlanıyorsa sadece o harfler için de uygulanabilir. Uygulanacak olan bu etkinliğin başarılı olması esnekliğindedir. Hareketleri öğretmenin kendisi belirleyebilir. Öğrencilerle beraber de karar verilebilir. Önemli olan hareketin basit ve öğrencilerin günlük hayatta gördükleri hareketler olmasıdır.

4. Grup harfler arasından -p harfi tercih edilmiş olup sürecin işleyişi şu şekildedir: Parmak şıklatma hareketi yaptırılır. Harfin sesi söylenir, söylenir, yazma çalışmasında hareket tekrarlanarak yaptırılır.



5. Grup harfler arasından -v harfi tercih edilmiş olup sürecin işleyişi şu şekildedir: Görseldeki gibi iki işaretli yapılır. Hareketi yaparken harfin sesi çıkarılır, yazma çalışmasında hareket yapılır, harf yazılır. Sürekli tekrar edilir. Okuma-yazma sürecinde öğrenciler hareketleri tekrarlamaktan büyük zevk almaktadır. Öğretmenin hareket tercih etmediği harfler için de hareket bulunup aralarında işaret dilinde olduğu gibi harflerin hareketlerini arka arkaya yaparak kelime oluşturulabilir.



Beş gruptaki öğrenimi zor olan harflere bakıldığında gerek görsel, gerekse tekrarlar ile işitsel olarak desteklendiği görülmektedir. Bu bağlamda motor becerilerinin ve bedensel kinestetik zekanın odağa alındığını söylemek mümkündür. Bu durum çocuğun motivasyonunu ve öğrenme eğilimini güçlü tutmaktadır. Ayrıca oyunlaştırma bireysel ve grup odaklı öğrenimi keyifli hâle getirmektedir.

Sonuç

Çalışmamızda bugüne kadar uygulanan geleneksel öğretimde kullanılan etkinliklere ek olarak öğrencinin özellikle başlangıç evresi olan okuma yazma evresinde tanıma ve ayırt etme eylemlerini geliştirici bir öğretimin olması için motor becerilerinin kullanımının kaçınılmaz olduğu öne çıkarılmaktadır. Çalışmadaki metasentez yönteminden hareketle bu durumun sadece okuma yazma için değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyalleşmesi açısından da önemli olduğu söylenebilir. Çünkü sınıf içi öğrenme süreçlerinde dahil oldukları oyun süreçleri bu sosyalleşmeyi, oyun içindeki roller veya yerine getirmesi istenilen adımlar ise bilişselliği, bilişsellik ise deneyim ve olgunlaşmayı, hangi yaşta olunursa olunsun doğru çözümleme ve analizi yani karar vermeyi beraberinde getirecektir. Öğretim sürecinde bu okuma yazma aşamalarının ilk evresi seslerde kendini göstermektedir. Genellikle tercih edilen ses temelli cümle yöntemi ile okuma ve yazma öğretimine yer verilirken burada kaçınılmaz olan şey sesin, dilin ritmini temsil ettiğiidir. Sesin dilin ritmi kapsamında verilmemesi durumunda öğrencinin okumayı başardığı ancak doğru bir telaffuz ve vurgu ile bunu yapmadığı görülecektir. Bu sürecin sağlıklı işlemesi, harflerin kullanımını ve hecelerinin doğru anlamlandırılmasını mümkün kılmaktadır. Ayrıca farklı sesler daha kolay fark edilip alınılanacaktır. Nörodilbilim ya da psikodilbilim açısından yaklaşıldığında bireylerin sahip oldukları nöronların harfleri birleştirerek kelimeleri tanıdıkları bilinmektedir. Bu bağlamda çocukların dilsel gelişim evrelerinde de parçadan bütüne gidilen bir öğretim şeklinin seçilmesi anlama sürecini kolaylaştıracaktır. Ses bilinci, ses/harf ilişkisi, taklit etme, sözcük evresinde bunu imge ile ilişkilendirme, düşünsel gelişimin sağlıklı olmasını sağlayacaktır. Bu evrede unutulmaması gereken diğer bir unsur ise zeka türleridir. Baskın olan ve okumada anlamayı, yazmada ifade edebilmeyi, diktede takibi

kuvvetlendiren çoklu zeka ve bedensel kinestetik zeka türlerinin yöntem ve tekniklerinden hareket etmek bireysel farklılıklar açısından yerinde olacaktır. Bir metni sadece okuma değil anlayarak okuma, ya da gelişigüzel yazma değil bağlam odaklı bir bütünlük içinde yazabilme çok önemlidir. Bunlar aynı zamanda sahip olunan bilgilerin etkili bir şekilde kullanılabilmesini göstermektedir.

Bilinç demek her türlü becerinin kolay ulaşımı demektir. Etkin okuma yazma olarak adlandırılabilen bu kazanım öğrencinin yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmesini, yazının harflerin birleştirilmesiyle; konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamasını sağlamaktadır. Seslerin bu şekilde takibini görsel öğelerin desteklemesi ise bilgilerin uzun bellekte kalıcılığına imkân vermektedir. Yani anlamlandırma tanımlayıcı olan ses ve temsil etmiş olduğu görsellik ile olursa bilgi kalıcıdır denilebilir. Bunu oluşturmak adına motor beceri odaklı harf öğretiminin büyük bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Çünkü motor becerisi sadece zihinde görsel bir imaj oluşturmayı değil aynı zamanda büyük kasların çalışmasını sağlamaktadır. Model geliştirme, oyunlaştırma, drama, objeleri ilişkilendirebilme bunların hepsi bu motor becerisi öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerdir. Görmek, işitmek, taklit etmek ve sonunda uygulamak deneyim ve bu da kalıcı öğretim demektir. Özellikle bireylerin birbirinden farklı algılama, anlama, olaylara farklı yaklaşma, farklı biçimlerde problem çözme tarzları ve farklı öğrenme stilleri olduğu varsayıldığında bu deneyimlemenin önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü farklı deneyimleme, belirtilen farklılıkları beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda en büyük görev eğitimcilere yani öğretmenlere düşmektedir. Yönlendiricilik, kılavuzluk, süreç yönetimi gibi görevler bunun en belirgin örnekleridir. Farklı zeka türü, zayıf yönlerin güçlendirilmesi, eğitmenin bu misyonunu yerine getirmesiyle gerçekleşebilecektir. Bu misyonda destekleyici unsur daha önce zeka türlerinde belirtmiş olduğumuz üzere motor beceri odaklı bir öğretimdir. Bu öğretimde görsel ve işitsel materyaller aynı zamanda taklit etkili olmaktadır. *Paths to Reading and Writing Through the Visual Arts* adlı çalışması bunu destekler niteliktedir. Görsel belleğin gelişmesi çocukların duyduklarından çok gördüklerinin ve bu bağlamda hangi duyularıyla alımlama yapıyorlarsa yapsınlar nesnenin zihinsel işleyişte tanımlayıcısı olmadan da imge niteliği kazanması yönündedir. Bu bilgilerden hareketle bugüne kadar kullanılmayan ya da öğretici bilişselliğinden kaynaklı kullanılan motor destekli öğretime, ilkökul çağında okuma ve yazma öğretimi evresinde başlanması yararlı olacaktır.

Öneriler

Okuma yazmanın başlangıç evresinde her bir sesin algılanması ve seslerin görsel simgeleri olan harflerle ilişkilerinin kurulması öğretimin temel ilkelerindedir. Bu nedenle öncelikle ilköğretim evresinde görsel simgelere sıklıkla yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Bugüne kadar geleneksel öğretime bakıldığında amaçlanan motor destekli öğretimin sıkça kullanılmaması, materyallerin de bu doğrultuda

hazırlanmasına neden olmuştur. Bu durumda motor destekli becerileri destekleyici materyallerin ve etkinliklerin hazırlanması yerinde olacaktır. Birçok öğreticinin zeka türlerini dikkate almadan öğrenme süreçlerini oluşturması ortak bir müfredattan hareket edilse bile sınıf başarı oranlarının farklı seyretmesine neden olmaktadır. Bunların olmaması için hizmet içi eğitimlerle bu tarz öğretimlerin öğretmenlere verilmesi gerektiği zorunludur. Bütün bunların yanında bir çocuğun sadece “ders” çalışma algısı içinde olması değil dersi bir oyun olarak görmesi de önem taşımaktadır. Bu oyun bilinci bir çok ülkede kitaplarda müzik eşliğinde veya dijital oyunlarla öğretim programının desteklenmesi ile olmaktadır. Ancak motor beceri destekli imgelerin bu kitaplara konulması da bu süreçte yarar sağlayacaktır. Motor beceri destekli materyallerin bu bağlamda yazılı olması gerektiği unutulmamalıdır. Her öğretici elini veya mimiklerini veya beden dilini kullanarak bunu gerçekleştirebilir. Son olarak bu öğretimin dezavantajlı gruplara da uygulanabilir olması sadece öğretici olarak öğretmenlere değil özel öğretim kapsamındaki eğitimcilere de kazanç sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.
- Artut, K. (2005). İlköğretim (I. Kademe-Birinci Sınıf) Yazı Öğretiminde Temel İlkeler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 69-74.
- Artut, K. ve Demir, H. (2003). *Güzel Yazı Teknikleri ve Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baba Kaya, H., Karakaş, G. ve Gizdem, S. (2015). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bedensel/Kinestetik Zekası ile Akademik Başarılarının İncelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(1), 66-74.
- Başaran, I. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı: Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 7-15.
- Bildiren, A. (2018). Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Yetenek ile Problem Çözme Becerilerinin Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 291-308.
- Bümen, N. (2002-2004). *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Dehaene, S. (2003). Les Bases Cérébrales D'une Acquisition Culturelle: La Lecture. J. P. Changeux (Ed.), *Gènes et Culture* (ss. 187-199). Paris: Odile Jacob.
- Dere, Z. (2010). Bilişsel Gelişim Kuramları. Z. Seçer, Z. Dere ve C. Tutkun (Ed.), *Bilişsel ve Dil Gelişimi* içinde (ss. 17-61). İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.

- Gözüküçük, M. ve Kıran, H. (2018). İkinci Dili Türkçe Olan İlkokul Öğrencileriyle İletişim Kurmada Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 225-236.
- Güneş, F. (2012). Okumada Küçük Harflerin Büyük Gücü. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 93-108.
- Güneş, F. ve Işık, A. D. (2017). Türkçede Sık Kullanılan Harfler ve Öğretilmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 1-26.
- Güneş, F., Uysal, H. ve Taç, İ. (2016). İlk okuma Yazma Öğretimi Süreci: Öğretmenim Bana Okuma Yazmayı Öğretir Misin? *Eğitim Kuram Uygulama ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 23-33.
- Hendrick, J. ve Weissman, P. (2010). *The Whole Child: Developmental Education for the Early Years* (9. bs.). New Jersey: Merrill.
- Kayıkcı, K. (2008). İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin Uygulamasına İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (55), 423-457.
- Kıran, H. ve Gözüküçük, M. (2016). Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1(1), 47-64.
- Sağırılı, M. (2019). Ses Temelli Cümle Yönteminin İlk Okuma-Yazma Öğretimi Üzerindeki Başarısının Öğretmen Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi (OPUS)*, 13(19), 852-883. DOI: 10.26466.
- Sağırılı, M. ve Atik, U. (2022). Öğretmen Görüşlerine Göre Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 376-389.
- Salman, U, Özdemir, S. Salman, A.B. ve Özdemir, F. (2016). Özel Öğrenme Güçlüğü "Disleksi". *FNG & Bilim Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.
- Seven, M. A ve Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Piaget, J. (1964). Cognitive Development in Children: Piaget Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186.

Elektronik Kaynaklar

- Çelenk, S. (2003). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37,(1-2), 75-80. 14.03.2022 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509236> adresinden erişildi.
- Demir, S., Camuzcu, S. ve Yiğit, C. (2011). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Profilleri ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 92-109. 22.05.2022 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181303> adresinden erişildi.

- Ekinci, S., Dinç, I. ve Ünal, Ö. (2021). *Dil Gelişiminde Veliler ve Öğretmenlerin Önemi*, Suşehri Rehberlik ve Araştırma Merkezi. 17.07.2022 tarihinde [Susehri.meb.k12.tr/meb_iyd_dosyalar/2021_02/15135812_DYL_GELYYMYNDE_VELYLER_VE_OGRETMENLERYN_ONEMY.pdf](https://susehri.meb.k12.tr/meb_iyd_dosyalar/2021_02/15135812_DYL_GELYYMYNDE_VELYLER_VE_OGRETMENLERYN_ONEMY.pdf) adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. 14.03.2022 tarihinde web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2009.pdf adresinden erişildi.
- Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri Rehberi Güncel. 13.03.2022 tarihinde <https://www.mebvizyon.com/okuma-yazma-ogretim-yontemleri-ve-teknikleri> adresinden erişildi.
- Özkan, H. H. (2008). Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitim Programı Öğeleri İlişkisi. *e- Journal of new World Sciences Academy*, 3(2). Article Number: C0060. 22.05.2022 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/186004> adresinden erişildi.
- Yapılandırılmış Disleksi Eğitim Merkezi. *Disleksi Eğitimi Okuma ve Yazma Çalışma Teknikleri*. 25.05.2022 tarihinde <https://disleksiegitimi.com/disleksi-egitimi-okuma-yazma-teknikleri/#dislekside-okumayi-%C3%B6gretmek> adresinden erişildi.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KİTAPLARINDA “-MIŞ” VE “-İMİŞ” BİÇİMBİRİMLERİNİN KANITSALLIK İŞLEVLERİNİN İNCELENMESİ*

*Selin ALPTEKİN***

Öz: Konuşurun ifade ettiği önermeyle ilgili bilgi kaynağının ve türünün belirtildiği dilbilgisi kategorisi olan kanıtsallık, dillerde farklı anlamsal ayrımlara ve işaretlenme biçimlerine sahiptir. Türkçede bilginin kaynağı “-mİş” ve “-Imİş” biçimbirimleriyle dilbilgisel olarak işaretlenmektedir. Bu çalışmada ilgili biçimbirimlerin kanıtsallık işlevinin biçim, anlam ve kullanım bakımından değerlendirilmesi amacıyla Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A2 ve B2* ders kitaplarından 2 ünite ve Ankara Üniversitesi tarafından hazırlanmış *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Seti 1, 2 ve 3* ders kitaplarından 5 ünite doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda biçimbirimlerin “tanık olmama, dolaylı tecrübe, belirsizlik, şüphe, söylenti, aktarım, küçümseme, şaşırma, sonradan fark etme” işlevlerine yer verildiği tespit edilmiştir. *Yeni Hitit YIT* kitaplarında açık bir dilbilgisi öğretimi yapıldığı, biçime önem verildiği ancak etkinliklerin bağlamdan uzak olduğu görülmüştür. *Yedi İklim Türkçe* ders kitaplarında örtük bir dilbilgisi öğretimi benimsendiği, etkinliklerin bağlam içerisinde verildiği, yapıdan çok anlam ve kullanıma önem verildiği görülmüştür. Bu çerçevede incelenen kitaplardaki etkinliklerde kanıtsallık işlevini kavratma amacıyla biçimin yanı sıra anlam ve kullanımlarının göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Kanıtsallık, biçimbirim, dilbilgisi öğretimi, kitap incelemesi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

Analyzing Evidential Functions of Morphemes “-mİş” and “-Imİş” in the Course Books of Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract: The grammatical category known as evidentiality describes the proposition made by the speaker as well as the pertinent information's source and nature. Different languages have distinct semantic characteristics and marking forms for evidentiality. In Turkish, the source of information is marked grammatically with the morphemes “-mİş” and “-Imİş”. This study examines 5 units from *Yeni Hitit Turkish for Foreigners 1, 2 and 3* course books and 2 units from *Yedi İklim Turkish Set A2 and B2* course books prepared by Yunus Emre Institute using the document analysis method to probe the evidential function of the mentioned morphemes in terms of form, meaning, and use. This research determined evidential functions of morphemes like "non-witness, uncertainty, indirect experience, doubt, hearsay, rumor, quote, contempt" and established that although in the *Yeni Hitit TFF* course books the grammar is taught clearly and the

* Makale Türü: Araştırma Makalesi

Makalenin Geliş ve Kabul Tarihi: 14.11.2022 - 07.03.2023

** Öğr.Gör., Atılım Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Temel İngilizce Bölümü, Ankara, Türkiye. E-posta: alptekinselinn@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5042-917X.

emphasis is placed on form, activities however are largely removed from the context. In the Yedi İklim course books, grammar is implicitly taught while meaning and use are prioritized over form, and tasks are provided in context. Finally, based on these findings, it is evident that meaning, use, and form should all be taken into account in order to fully understand the activities.

Keywords: Evidentiality, morpheme, grammar teaching, analysis of course book, teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

Dilde her sözcenin aktardığı durum ya da olaya ilişkin bir bilgi kaynağı bulunmaktadır. Konuşur, önermesinde ifade ettiği bilgiyi nasıl ve hangi kaynaklar aracılığıyla elde ettiğini dile getirmektedir. Dünya dillerinin yaklaşık olarak dörtte biri konuşurun ifade ettiği bilginin kaynağını belirten dilbilgisel kategorilere sahiptir. Birincil anlamı konuşurun bilgiyi “nasıl” ve “hangi yol” ile edindiğini göstermek olan bu kategori *kanıtsallık (evidentiality)* olarak adlandırılmaktadır (Aikhenvald, 2004, s. 1). Türkçe alanyazında “evidentiality” kavramı “kanıtsallık, tanıtsallık, delile dayalılık, evidensiyel” gibi farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Kanıtsallık, konuşurun ifade ettiği durum ya da olaya ilişkin olan kanıtları ortaya koyan bir kategoridir. Bilginin kaynağı, konuşurun ifade ettiği durum ya da olayla ilişkili olarak “görme, duyma, dolaylı bir kanıttan çıkarım yapma, başkasından öğrenme” kavramları açısından değerlendirilerek saptanmaktadır. Aslan Demir (2013), kanıtsallığın kavram alanını bilginin kaynağına ve türüne işaret eden anlamsal değerlerin saptanması ve gösterilmesi olarak çizmiştir.

Aikhenvald (2004), kanıtsallık sistemlerinin iki gruba ayrıldığını belirtmektedir. Buna göre diller bilginin kaynağını ve türünü belirten ve belirtmeyen diller olarak ikiye ayrılmaktadır. Bilginin kaynağını ve türünü belirten diller, kodlanan bilgi kaynağının sayısına ve kodlanış biçimine göre de birbirinden farklılaşmaktadır. Dünya dillerinin bir kısmında bilgi kaynağı dilbilgisel olarak belirtilmek zorundadır. Kanıtsallığı dilbilgisel olarak işaretleyen diller, bilginin kaynağını eylem çekim ekleri ve klitikler aracılığıyla göstermektedir. Dillerin diğer bir kısmı ise kanıtsallığı dilbilgisel olarak işaretlemese de bilginin kaynağının yansıtıldığı farklı yollara sahiptir. Bu tür dillerde çoğunlukla sözcük, cümle ve yapı temelli ifade edilen kanıtsallık anlamına İngilizceden “allegedly, evidently, assumingly” sözcükleri ve “I hear that, they say, I guess” ifadeleri örnek verilebilir (Aikhenvald, 2004, ss. 2-10). İngilizce ve Almanca gibi bazı dillerde bilginin kaynağı yalnızca sözcük ve cümle temelli olarak kodlanırken, Türkçe gibi dillerde bilginin kaynağı eylem çekim ekleri ve eylem parçacıkları gibi dilbilgiselleşmiş biçimlerle kodlanmaktadır. Matsui ve Fitneva’ nın (2009) çalışmasında kanıtsallığın işaretlenmesindeki farklılıklara ilişkin İngilizce ve Türkçe örnekler sunulmuştur. İngilizcenin bilgi kaynağını dilbilgisel olarak işaretlemeyen bir dil olduğu ifade edilen çalışmada, bilgi kaynağını aktarmada

sözcüklerden ve ana cümlelerden yararlanıldığı durumlar örneklerle sunulmuştur (Matsui ve Fitneva, 2009, ss. 1-2):

- (1) Apparently John wrote a letter. (Görünüşe göre John mektup yazdı.)
- (2) Reportedly John wrote a letter. (Söylediğine göre John mektup yazdı.)
- (3) I saw John write a letter. (John’un mektup yazdığını gördüm.)

Türkçenin ise bilgi kaynağını dilbilgisel olarak işaretleyen bir dil olduğu aşağıda verilen örneklerle belirtilmiştir.

- (4) John mektup yazdı. (John’un mektup yazdığını gördüm.)
- (5) John mektup yazmış. (John’un mektup yazdığına dair dolaylı kanıtım var.)
- (6) John mektup yazmıştır. (John’un mektup yazdığını genel bilgimle kendim çıkardım.)

Kanıt türleri sınıflandırmasındaki temel çalışmalardan biri olan Willet’in (1988) kanıtsallığı dilbilgiselleştirmiş 38 dili incelediği çalışmasında temel kanıtsallık değişkenlerini doğrudan veya dolaylı olarak tanımlanmıştır. Bu değişkenlerde konuşurun bilgi kaynağının ilk elden veya ikinci elden bir kaynak olup olmadığı ifade edilmeye çalışılmaktadır. Bu çalışmadaki 38 dilin verilerinden hareketle, dillerin doğrudan ya da dolaylı kanıt ayrımı yapılmıştır. Doğrudan kanıt, üç alt gruba ayrılmaktadır. Bu kanıt türleri, görsel, işitsel ve diğer duyular olmak üzere konuşurun tanık olduğu, deneyimlediği olay ya da durumları aktarmaktadır. Dolaylı kanıt ise, aktarım ve çıkarım kanıt alt gruplarıyla ikiye ayrılmaktadır. Konuşur aktarım kanıt türünde, ikinci el, üçüncü el ve folklor olmak üzere bilgi kaynaklarını işaret etmektedir. Çıkarım kanıt türünde, konuşurun olayın izlerinden, sonuçlarından ya da sürecinden hareketle sonuca dayalı ve mantığa dayalı olarak bir yargı belirlediği durumlar işaret edilmektedir. Dolaylı kanıtlar, doğrudan kanıt türünün görsel, işitsel ve diğer duyular olarak ayrıldığı alt gruplara zıt kanıtlar olarak değerlendirilmiştir (Willet, 1988, ss. 52-57).

Kanıtsallar ve kanıtsallık sistemleri kodlanan bilgi kaynağının sayısına ve kanıtın kodlanış biçimine göre birbirinden farklılaşmaktadır. Diller kanıtsallık kapsamında yaptıkları tercihlere göre iki seçimli ile altı seçimli arasında gruplandırılmaktadır. Aikhenvald’in (2004) kanıtsallık sınıflandırmasına göre Türkçe, görsel ve geri kalan görsel olmayan her şeyden oluşan iki temel kanıt türüne sahiptir. Belirtilen sınıflandırmaya göre Türkçede bir ifadenin kanıtsallık kategorisi bakımından işaretli ve işaretsiz olmak üzere iki karşılığı bulunmaktadır (Aikhenvald, 2004, ss. 25-50).

Türkçede Kanıtsallık

Türkçe kanıtsallığı dilbilgisel olarak işaretleyen dünya dillerinden biri olarak ifade edilmektedir. Türkçede “görülen, belirli geçmiş zaman ve duyulan,

öğrenilen, belirsiz geçmiş zaman” olarak adlandırılan ve bu anlamları işaretleyen “-DI” ve “-mİş” eylem çekim eklerinin arasındaki anlamsal farklılık, kanıtsallığın dilbilgisel işaretleyicilerle aktarılmasına tipik bir örnek olarak gösterilmektedir (Gül, 2010). Konuşur doğrudan ulaştığı bilgiyi “-DI” biçim birimiyle dolaylı ulaştığı bilgiyi ise “-mİş” biçim birimiyle ifade etmektedir. Türkçenin kanıtsallık haritası doğrudanlık (directness) belirten “-DI” ile dolaylılık belirten “-mİş” ve “-Imİş” biçim birimleri arasında kurulmaktadır (Faller, 2002).

Türkçede bilginin kaynağına ilişkin işaretlemeler yapan “-DI, -mİş ve -Imİş” biçim birimlerinin işlevlerinin ele alındığı çalışmalarda kanıtsallık işlevleri de tartışılmıştır (Aksu-Koç ve Slobin, 1982, 1986; Aksu-Koç, 2000; Aksu-Koç, Ögel-Balaban ve Alp, 2009; Bacanlı, 2008; Bosnalı ve Kahraman, 2017; Csato, 2000; Demir, 2012; Gül, 2010; Kaili ve Çeltek, 2012; Özmen Veld, 2006; Sargın, 2014). Bu çalışmalardan varılan genel kaniye göre Türkçede kanıtsallık kategorisi; duyma, koklama, algılama, çıkarım yapma, kanıt gösterme, varsayma gibi farklı anlamlar taşıyabilmektedir.

Konuşur kişisel olarak deneyimlemediği, yabancı bir kaynaktan edindiği ikinci el bilgileri “-mİş” ve “-Imİş” biçim birimi ile işaretlemektedir. Göksel ve Kerslake (2005) bu durumu aşağıdaki örneklerle sunmuştur (Göksel ve Kerslake, 2005, ss. 309-310):

- (1) (Ali, Gül’e bilgi verirken) Bahçeye bir meşe ağacı diktim.
- (2) (Gül, Orhan’a aktarırken) Ali bahçesine bir meşe ağacı dikmiş.
- (3) (Orhan, Ali’ye aktarırken) Sen bir meşe ağacı dikmişsin, bana gösterebilirsen.
- (4) (Ahmet gazeteyi sesli okurken) İki tarafın temsilcileri Hilton Oteli’nde bir araya geldiler.
- (5) (Haber okuyan Ahmet, Gürkan’a aktarırken) İki tarafın temsilcileri Hilton Oteli’nde bir araya gelmişler.

Yalnızca kişisel olarak deneyimlenmemiş, ikinci elden bilgileri aktarmada kullanılmadığı, konuşurun bilinçli olmadığı ya da hatırlamadığı bilgileri aktarmak için de kanıtsallığın farklı anlamsal alanlarından bahsetmek mümkündür. Konuşurun hatırlamadığı, bilinçsiz olduğu, kontrolü olmadığı durumları eylemin izlerine ya da sonuçlarına bakarak fark ettiği durumları, aniden gelişen ve sürpriz niteliği taşıyan ifadeleri de “-mİş” ve “-Imİş” biçim birimleriyle işaretlenmektedir (Göksel ve Kerslake, 2005, s. 311):

- (6) Bir yaşındayken kalp ameliyatı olmuşum.
- (7) Sözde inatçıymışım.
- (8) Ressam iki figürün arasını boş bırakmış.
- (9) Gözlüğümü yanıma almamışım.

(10) Aaa, yiyecek hiçbir şey yokmuş.

(11) Kardeşin pek tatlıymış.

Sistemsel farklılıklara rağmen Türk dillerinin tamamının dolaylılık anlamını dilbilgisel olarak işaretlediği belirtilmiştir. Bütünleşik bir bilişsel kategori olan dolaylılık, geleneksel olarak “söylenti, çıkarım” gibi kavramlarla ifade edilmektedir. Buna göre bilgi edinmenin üç farklı yolu bulunmaktadır (Johanson, 2003, ss. 273-275):

1. Aktarımsal Kullanımlar: “Olay ya da etkileri konuşura aktarılır.” Bu tür bilginin kaynağı yabancı kaynaklar, dolaylı anlatımlar, söylenti, genel bilgi olabilir.

(12) Bakan hastaymış. (Aktaran kişi tarafından)

2. Çıkarımsal Kullanımlar: “Olay ya da etkileri konuşur tarafından çıkarım yoluyla elde edilir.” Bu tür bilginin kaynağı mantık yürütmedir.

(13) Uyumuşum. (Yeni uyanan kişi tarafından)

3. Algısal Kullanımlar: “Olay ya da etkileri konuşur tarafından algılanır.” Bu tür bilginin kaynağı birinci el kaynaklardır. Konuşur olayı doğrudan duyuları aracılığıyla algılar. Olay, etkileri ya da sonuçları konuşur tarafından doğrudan algılanır.

(14) İyi çalışıyormuş. (Dinleyen kişi tarafından)

Farklı çalışmalarda farklı kanıt türlerini gösteren “-mİş” ve “-İmiş” biçimbirimleri Türkçede kanıtsallık işaretleyicileri olarak görev yapmaktadır.

“-mİş” Biçimbiriminin İşlevleri

Türkçede “-DI” biçimbirimiyle beraber geçmiş zamanı işaretleyen biçimbirim olan “-mİş” konuşma anından önce tamamlanmış olayları anlatmak üzere kullanılmaktadır. Temel işlevi, konuşurun tanık olmadığı ancak gerçekleştiğini aktardığı eylemleri anlatmaktır (Aksan, 1997, s. 234):

(1) Bankadan para çekmiş bonoya yatırmış.

(2) Hırsızlar eve balkondan girmişler.

Cinque (2001) de benzer bir anlayışla, “-mİş” biçimbiriminin aktarma, çıkarım ve değerlendirmeye bağlı geçmiş zaman bildirdiğini ifade etmektedir.

(3) Eve geç gelmiş.

(4) Demir paslanmış.

Tanıkmama işlevinin yanı sıra konuşur duyu organları aracılığıyla elde ettiği bilgileri de “-mİş” biçimbirimiyle ifade edebilmektedir (Demir, 2012, ss. 101-102):

- (5) Yemek ısınmış.
- (6) Bir şey yanmış.

Bir başka bilgi kaynağı olarak aslında gerçekleşmemiş ancak konuşurun söylediği anda gerçekleşmiş olduğunu farz ettiği olayları gösteren varsayım ele alınmıştır (Demir, 2012, s. 102).

- (7) Şimdi sen bir öğretmenmişsin, ben de öğrenciymişim. Sorduğum soruların hepsini bilmişim. Sen bana bir şeker vermişsin. Ama tadını beğenmemişim.

Johanson'a (2000, 2006) göre “-mİş” biçimbiriminin işlevleri sıklıkla yanlış anlaşılmaktadır. Temel anlamı söylenti, varsayım, iddia olarak yorumlanırken kişisel olarak algılanmamış olay olarak tanımlamanın eksik ve yanlış olacağını belirtmiştir. Konuşurun olayın gerçekleştiği esnada ya da sürecin sonunda bulunmaması ya da olayın konuşurun bilinçli katılımı olmadan gerçekleşmesinin “-mİş” biçimbiriminin işlevleri arasında sayılması gerektiğini ifade etmektedir. “-mİş” biçimbiriminin dolaylı sunuşuna rağmen her zaman bilinç dışı deneyimlenen olayları ifade ettiğinin söylenemeyeceğini savunmaktadır. Konuşurun olayın etkilerine ya da sonuçlarına bizzat şahit olduğu durumlar da bu kapsamda ele alınmaktadır. Buna göre bilginin kaynağı konuşur tarafından görülmüş, duyulmuş, tadılmış, koklanmış ya da hissedilmiş olabilir.

- (8) Burnun kanamış.
- (9) Elbisem leke olmuş.
- (10) Yanağına domates bulaşmış.
- (11) Ali iyi çalışıyormuş.

Aslan Demir (2013) konuşurun niyet edilmemiş, kontrol dışı, bilinç dışı davranışlarını ifade eden birinci tekil kişi kullanımların birinci kişi paradoksu ile açıklamış, kişinin bilgiye doğrudan erişebileceği beklentisinden farklı olarak kanıtsallık kavramının da kullanılabilceğini ifade etmiştir. Bu kullanımlarda anlatının bilinç dışı ya da dolaylı deneyimlenen olaylardan meydana geldiği ifade edilmektedir (Aslan Demir, 2013, s. 411):

- (12) İçim geçmiş.
- (13) Yanılmışım.
- (14) Narkozun etkisiyle hemşireye acayip şeyler söylemişim.

Türkçede kanıtsallığın iletildiği cümleler genellikle bildirme cümlelerinden oluşmaktadır. Bildirme cümleleri yalnızca betimsel, tanılayıcı işlevlerde değil aynı zamanda suçlama, söz verme, iltifat etme gibi söz eylemleri belirtmek için de kullanılmaktadır (Johanson, 2006, ss. 82-84):

- (15) Ben her zaman vazifemi yapmışım.
- (16) Güya onu görmüşüm.

“-İmiş” Biçimbiriminin İşlevleri

Türkçede kanıtsallık işaretleyicilerinden bir diğeri olan “-İmiş” biçimbirimi isim soylu yüklemlere ve çekimli fiillere eklenerek bilginin dolaylı olarak ya da bir aracı sayesinde edinildiğini göstermektedir. Bu biçimbirim, çıkarıma dayalı, aktarıma dayalı, algıya dayalı kanıt gibi farklı kanıt türlerini işaret etmekte ve bilginin edinilme yöntemine gönderimde bulunmaktadır (Aslan Demir, 2013, s. 410).

(1) Ayşe'nin annesi hastaymış.

(2) Ali geliyormuş.

“-İmiş” biçimbirimi “-miş” biçimbirimden farklı olarak yalnızca konuşurun bilginin kaynağına dolaylı olarak ulaştığı durumları işaret etmektedir. Konuşur, olaya doğrudan tanık olmadığı, süreci ya da sonucunu görmediği ancak bir başkasından duyduğu durumları “-miş” veya “-İmiş” biçimleriyle aktarmaktadır. Ancak “-miş” biçimbirimi dolaylılığın yanında geçmiş zaman anlamını da işaretlemektedir. Hem dolaylılık anlamını hem geçmiş zamanı göstermesinden dolayı bazı kitaplarda “dolaylı geçmiş zaman” olarak adlandırılmaktadır. “-İmiş” biçimbirimi ise zaman bakımından yansızdır.

(3) Hastaymış.

(3) numaralı cümlede isim köküne eklenen “-İmiş” biçimbirimi konuşurun bilgiyi bir başkasından edindiğini ve bu bilgiyi dinleyiciye aktardığını göstermektedir. Cümle zaman bakımından yalnızca geçmiş zamana değil, şimdiki zamana da gönderimde bulunabilmektedir.

Özmen Veld (2006) de “-İmiş” ve “-miş” biçimbirimleri arasındaki farkın biçimbilimsel olduğunu belirtmiştir. Zaman ve görünüş kategorileri açısından “-İmiş” biçimbiriminin belirgin olmadığını ancak kanıtsallık açısından çıkarımsal, aktarımsal ve algısal anlamları işaretlediğini belirtmektedir. “-İmiş” biçimbiriminin zaman bakımından yansız olması dolayısıyla şimdiki zamana ve gelecek zamana gönderimde bulunabileceğini ancak çekimli “-miş” biçimbiriminin şimdiki zamana ve gelecek zamana gönderimde bulunamayacağını ifade etmektedir.

(4) Annem yarın Ankara'ya gidiyormuş.

*Annem yarın Ankara'ya gitmiş.

(5) Annem şu an Ankara'ya gidiyormuş.

* Annem şu an Ankara'ya gitmiş.

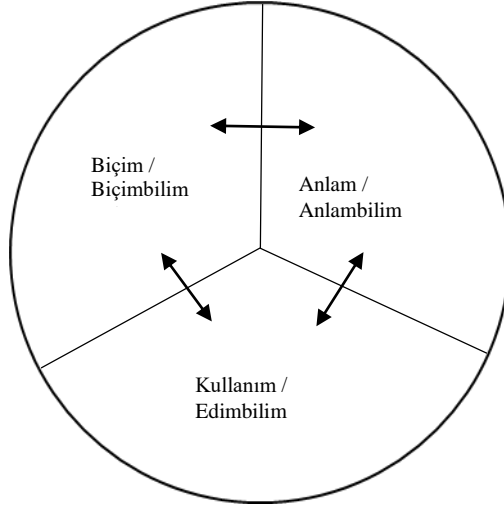
Anadili konuşurları için dahi karmaşık bir kavram olduğu düşünülen kanıtsallık kategorisinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle anadili Türkçeden farklı olarak kanıtsallığı dilbilgisel olarak işaretlemeyen öğrencilerin “-miş” ve

“-ImIş” biçimbirimlerinin işlevlerini öğrenmede zorluklar yaşadığı düşünülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorun ve güçlüklerin ele alındığı çalışmalarda (Çangal ve Hattatioğlu, 2016; Yörüsün, Kardaş ve Erdoğan, 2016; Başutku, Kaya ve Tokmak, 2016; Hamaratlı vd., 2016) “-mIş” ve “-ImIş” biçimbirimlerinin öğrenimdeki güçlükler nedeniyle zaman ve görünüş gibi dilbilgisi kategorisi olarak kabul edilen kanıtsallığın öğretiminin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kanıtsallığın Öğretimi

Dilbilgisi, bir dilin üretim yeteneklerini, dilsel ilişkilerin biçimsel ve anlamsal boyutlarını ortaya koyan, dili hem parça hem bütün özelinde inceleyen kuramsal ve uygulamalı bir bilim sahası olarak tanımlanmaktadır (Durmuş, 2013, s. 227). Bir dili oluşturan ses, kelime, cümle ve metin öğelerinin anlam, işleyiş ve yapı bakımından ele alınmasıyla o dile ait çeşitli dilbilgisel kurallar ortaya konulmaktadır. Dil ile ilgili bilgi ve becerilerin öğrencilere aktarılmasında dilbilgisi öğretimi önemli bir yere sahiptir.

Geçmişten günümüze kadar dili öğretmek amacıyla pek çok görüş ortaya çıkmıştır. Larsen-Freeman (2001), dilbilgisi öğretiminin gerekliliğini doğal ortamında hedef dile maruz kalan öğrenciler ve yalnızca sınıf ortamında hedef dile ilişkin çalışmalar yapabilen öğrenciler üzerinden açıklamaktadır. Bu çalışmada hedef dile doğrudan maruz kalan bazı öğrencilerin dilbilimsel olarak belirli yapıları kolaylıkla öğrendiği görülürken bazı öğrencilerin özellikle hedef dile yalnızca sınıf ortamında maruz kalması nedeniyle dili yeteri kadar etkin kullanmadığının gözlemlendiği ifade edilmiştir. Bu nedenle dilbilgisel biçimleri öğretmenin bir ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir. Dilbilgisinin, yalnızca dilsel biçimlerden oluşan bir kurallar bütünü olmadığını ifade eden Larsen-Freeman (2001), bu biçimlerin öğretilmesi sürecinde dilin bağlam içerisinde ve iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda dilbilgisinin yalnızca biçim olarak ele alınmayıp üç boyutlu bir çerçevede anlamsal ve edimsel olarak da ele alınmasının karmaşıklığı indirgeyeceği belirtilmektedir. Dilbilgisel yapıların yalnızca biçimsözdizimsel modelleri olmadığı, her dilbilgisel yapının bir kullanım alanında anlam iletmek üzere görevlendirildikleri belirtilmektedir. Bu çerçeveye göre dilbilgisi yalnızca yapılardan ve biçimlerden meydana gelmemektedir, anlamsal ve edimsel düzlemlerde de varlık göstermektedir (Larsen-Freeman, 2001, ss. 251-252). Larsen-Freeman (2001), dilbilgisi bileşenlerini üç boyutlu bir şemayla Şekil 1'deki gibi açıklamıştır:



Şekil 1. Üç Boyutlu Dilbilgisi Çerçevesi (Larsen-Freeman, 2001, s. 252)

Bir dilbilgisi yapısının biçim, anlam ve kullanım olmak üzere üç boyutu olduğunu belirten şemada biçim, bir yapının biçimbilimsel ve sesbilimsel yönlerini; anlam, dilbilgisel yapının ne ifade ettiğini; kullanım hangi bağlamlarda kullanıcılar tarafından nasıl uygulandığını ifade etmektedir. Şekil 1’de verilen oklarla dilbilgisinin boyutları arasında sistematik bir ilişkiye sahip oldukları belirtilmektedir. Bir boyutta oluşan değişiklik diğer boyutları da etkilemektedir. Biçim/Yapı boyutunda belirli bir dilbilgisel yapının hangi biçimbilimsel bileşenlerle oluştuğu ve cümle içerisindeki diğer yapılarla sıralanışı ele alınmaktadır. Bu boyutta biçimsözdizimsel ve sözcüksel türlerin yapısal özellikleri görülmektedir. Anlam/Anlambilim boyutunda bir dilbilgisel yapının ne anlama geldiği ele alınmaktadır. Burada anlamın hem sözcüksel hem de dilbilgisel olabileceği özellikle belirtilmekte ve gözden kaçırılmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Kullanım/Edimbilim boyutunu anlambilimden ayrı olarak tanımlamanın mümkün olmadığı belirtilmektedir. Bu çalışmada incelenen yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kanıtsallık biçim, anlam ve kullanım bakımından ele alınmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde “-miş” ve “-İmiş” biçimbirimlerinin kanıtsallık işlevlerinin incelenmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en çok kullanılan öğretim materyallerinden olan *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ve *Yedi İklim Türkçe* öğretim setlerinin ders kitaplarının incelenmesidir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187).

Araştırma Evreni ve Sınırlılıkları

Bu çalışma, yabancılara Türkçe öğretme amacıyla Ankara Üniversitesi tarafından hazırlanan *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ile Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan *Yedi İklim Türkçe* setlerinin ders kitaplarının “-mİş” ve “-Imİş” biçimbirimlerinin konu olduğu üniteler ile sınırlı tutulmuştur. Bu sınırlılıktaki *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* setinde 1 (Temel), 2 (Orta) ve 3 (Yüksek) düzeylerinin ders kitapları, *Yedi İklim Türkçe* setinin A2 ve B2 düzeylerinin ders kitapları ele alınmıştır. *Yedi İklim Türkçe B1* kitabında “-mİş” ve “-Imİş” biçimbirimlerinin yer aldığı bir ünite olmadığından, C1 ve C2 kitaplarında ise ilgili biçimbirimlerin dilbilgisi öğretimi yönünden ayrı bir başlıkta ele alınmaması sebebiyle araştırma sınırlılıkları dışında tutulmuştur.

İnceleme

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe

Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER tarafından hazırlanan *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* adlı Türkçe öğretim seti Temel (A1-A2), Orta (B1), Yüksek (B2-C1) olmak üzere üç seviyeden oluşmaktadır. Her seviye setinin birer çalışma kitabı, öğretmen kitabı ve dinleme CD’si bulunmaktadır. Her seviye ders kitabı 12 üniteden oluşmaktadır ve her ünite kendi içerisinde üç alt bölüme ayrılmaktadır. Temel, Orta ve Yüksek olmak üzere üç seviyeden oluşan kitaplar incelendiğinde “-mİş” ve “-Imİş” biçimbirimlerine Temel seviyelerde (A1-A2) yoğunlaşmıştır. Orta (B1) ve Yüksek (B2-C1) seviyelerde ise toplamda iki alt başlıkta ilgili biçimbirimlerin konu olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Yeni Hitit Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarındaki “-mİş” ve “-Imİş” biçimbirimlerinin ünitelere dağılımı

Kitap	Ünite	“-mİş” ve “-Imİş” biçimbirimlerinin dahil olduğu dilbilgisi konuları
Temel	8. Ünite: Rivayet Odur Ki...	8.1. Bir Zamanlar Geçmiş Zaman (Belirsiz) “-mİş” Koşaç Tümcesi (Rivayet Kipi) “-(i)mİş” 8.2. Öyle miymiş? Şimdiki Zaman (Rivayet Kipi) “-(i)yormuş” Gelecek Zaman (Rivayet Kipi) “-(y)ecekmiş”

Temel	9. Ünite: Farklı Dünyalar	9.3. Farklı Zamanlar Geniş Zaman (Rivayet Kipi) “-(e)rmiş”
Orta	1. Ünite: İş Dünyası	1.1. Yeni Bir İş Bulmalıyım Gereklilik Kipi (Rivayet Kipi) “-meliymiş”
Yüksek	1. Ünite: Edebiyat Dünyasından	1.2. Türkçe Yazın Bileşik Zamanlar (Rivayet) zaman/kip “-(i)miş”

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 kitabındaki “-mİş” ve “-İmiş” biçimbirimlerinin ünitelere dağılımının görüldüğü Tablo 1’e göre ilk ünite 8. Ünite “Rivayet Odur Ki...” ünitesidir. Üç bölümden oluşan ünitenin ilk bölümünde “-mİş” biçimbirimi belirsiz geçmiş zaman ve “-İmiş” biçimbirimi rivayet kipi koşaç tümcesi, ikinci bölümde ise şimdiki zaman ve gelecek zaman rivayet kipi başlıklarıyla ele alınmıştır. Ünite, sayfa 92’deki bir okuma ve eşleştirme etkinliği ile başlamaktadır. Alice, Külkedisi, Pamuk Prenses ve Kırmızı Başlıklı Kız gibi evrensel masallardan alınmış kesitler öğrenciye sunulmuş, öğrencinin karakterleri ve masala ait görselle eşleştirmesi beklenmektedir. Aynı etkinliğin altında belirsiz geçmiş zaman dilbilgisi tablosu verilmiştir.

1 Yerleştirelim, eşleyelim

Evvel Zaman İçinde

Alice • Kül kedisi • Pamuk prenses • Kırmızı Başlıklı Kız

Bir gün prens sarayda bir balo düzenlemiş ve bütün bekar kızları bu baloya davet etmiş. Bizim iki övey kardeş de hemen hazırlıklara başlamışlar. _____ de baloya gitmek istemiş ama övey kardeşleri ona “Sen çok çirkinsin ve hiç güzel kıyafetin yok!” demişler. Onunla olay etmişler.

Bir tavşan yolda telaşla koşuyormuş çünkü randevusuna geç kalmak istemiyormuş. Tavşan bir deliğe girmiş. _____ onu takip etmiş ve kendisini olağanüstü bir serüvenin içinde bulmuş. Bu serüvenin içinde garip olaylar, tuhaf yaratıklar varmış. Bu dünya önce ona çok cazip gelmiş ama sonra...

Küçük kız büyükannesinin evine gitmiş ve kapıyı çalmış. Kurt, içeriden yumuşak bir sesle seslenmiş: “Kim o?” Küçük kız, “Benim, _____ . Sana çörek getirdim.” demiş ama “Büyükanneimin sesi ne kadar da garip böyle.” diye düşünmüş. Kurt o sırada “Kapı açık, hadi içeriye gir.” demiş. O da hemen kapıyı açmış ve içeriye girmiş.

Bir gün kraliçe yine aynaya sormuş: “Ayna, aynal! Söyle bana, var mı benden daha güzel biri bu dünyada?” Ayna cevap vermiş: “Kraliçem siz de güzelsiniz ama _____ sizden bin kat daha güzel!” Kraliçe çok sinirlenmiş. Bunun üzerine sarayın avcısını çağırmış ve ona “Övey kızımı hemen ormana götür ve öldür.” demiş.

Şekil 2. Yeni Hitit YİT Temel 1 “1. Yerleştirelim, Eşleyelim” (s. 92)

Verilen kesitlerden öğrenciler “-mİş” biçimbirimiyle ilgili ilk olarak doğrudan tanık olunmamış, aktarılmış bilgiler ifade ettiğini kavrayabilirler. Kesitlerin bilindik masal ve kurgusal romanlardan olması dolayısıyla öğrencilerin bu metin türlerinin başkasından duyulduğu ve aktarıldığının farkında olması beklenebilir. Bu bakımdan “-mİş” biçimbiriminin tanık olunmayan ancak geçmişte tamamlanmış olay ve durumların başka bir kaynaktan duyulup öğrenilmesiyle karşı tarafa aktarılmasında kullanıldığını gösteren bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir. Aktarma, tanık olmama ve belirsiz anlamları iletmesinden ötürü faydalı bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir.

GEÇMİŞ ZAMAN (belirsiz)						-miş
Adıl	Eylem	-	Zaman Eki	?	Kişî Eki	Örnekler
ben	yaz-	-ma	-miş	mi	-im/-im/-um/-üm/-yım/-yım/-yüm/-yüm	Ben borcumu <i>ödememiş</i> miyim?
sen	ver-	-me	-miş	mi	-sin/-sin/-sun/-sün	Sen <i>iyileşmemiş</i> sin.
o	ara-		-muş	mu	—	Beni o <i>aramamış</i> mı?
biz	öde-		-muş	mü	-iz/-iz/-uz/-üz/-yız/-yız/-yüz/-yüz	Biz, sana kitabını <i>vermemiş</i> miyiz?
siz	iyileş-		-muş	mü	-sınız/-sınız/-sunuz/-sünüz	Siz adınızı <i>yazmamış</i> sınız.
onlar	anla-		-muş	mü	(-lar/-ler)	<i>Onlar anlamamış</i> mılar?

Şekil 3. Yeni Hitit YİT Temel 1 Geçmiş Zaman (Belirsiz) (s. 93)

Tabloda “-mİş” biçimbiriminin eklendiği kök ya da gövdeye göre “-muş, -miş, -muş, -müş” formlarını aldığı görülmektedir. Verilen “Ben borcumu ödememiş miyim?, Sen iyileşmişsin, Biz sana kitabını vermemiş miyiz?” gibi örneklerde “-mİş” biçimbiriminin sonradan fark etme ve şaşırma gibi nüansları taşıdığı söylenebilir. Ancak temel düzeydeki bir öğrencinin bu anlamlara varabilmesi için daha geniş bağlamlar içerisinde benzer örnekleri görmesi gerektiği düşünülmektedir. Sayfa 93’te verilen “2. Okuyalım, işaretleyelim” etkinliğinde de ilk etkinlikte görülen masal kesitlerine benzer olarak bir efsaneden kesit verilmiştir. Öğrencinin bu iki etkinlik sonrasında “-mİş” biçimbiriminin masal, efsane, destan gibi belirli metin türlerinin anlatımında kullanıldığını sezmesi beklenmektedir. Aynı sayfadaki “3. Tamamlayalım” etkinliğinde öğrencilerin eylem kök ve gövdesinden sonra verilen boşlukları uygun “-mİş” varyantı ile doldurması beklenmektedir. Şekil 4’te görülen örneklerde “-mİş” biçimbiriminin birçok farklı anlamsal kullanımı görülmektedir. Örneğin, “Kilo almışsın, artık spor yapmıyor musun?” cümlesinde “-mİş” konuşurun dolaylı olarak deneyimlenen, çıkarıma dayalı bir yargısını ifade etmektedir. “Babam küçükken şarkıcı olmak istemiş ama dedem izin vermemiş; Televizyondan duyduğuma göre benzine zam gelmiş.” cümlelerinde ise doğrudan kanıtı olmayan, ikinci elden aktarmaya dayalı bir “-mİş” kullanımı görülmektedir. “Bana biraz borç verir misin?; Cüzdanımı evde unutmuşum ve Ahmet beni aramış ama ben duymamışım” cümlelerinde ise sonradan fark etme anlamı çıkmaktadır. “Yemeğe bak, pişmiş/pişmemiş mi?” örneğinde ise karşı tarafın koklama ya da tatma gibi

duyuşsal algılarıyla deneyimleyebildiği durumlara işaret etmesinden dolayı kapsamlı bir etkinlik olduğu düşünülmektedir.

3 Tamamlayalım

1. Kilo al *mişsin* . Artık spor yapmıyor musun? ..
2. Babam gencken şarkıcı olmak iste _____
ama dedem izin ver. _____ .
3. Size “Bugün gelin.” demedim. Siz beni yanlış an-
la _____ .
4. Bana biraz borç verir misin? Cüzdanımı evde
unut _____ .
5. Yemeklerimden yemiyor musun? Yoksa güzel
yap _____ ?
6. Bu sac modeli bana yakış _____ ?
7. Televizyondan duyduğuma göre benzine zam
gel _____ .
8. Çiçekleri vazaya koymadım. Hepsi sol _____ .
9. Ahmet beni ara _____ ama ben telefonu
duy _____ .
10. Yemeğe bak, piş _____ ?

Şekil 4. Yeni Hitit YİT Temel 1 “3. Tamamlayalım” (s. 93).

Eylem kök ve gövdelerine gelen belirsiz geçmiş zaman başlığı altında ele alınan “-miş” biçimbirimi ile isim soylu kök ve gövdelere gelen “-İmiş” biçimbirimi “Koşaç Tümcəsi (Rivayet Kipi)” başlığı altında zaman eki olarak sunulmaktadır. Şekil 5’te görüldüğü üzere “-İmiş”in varyantları verilip her özne için birer örnekle gösterilmiştir. Ancak burada öğrenciye “-İmiş” biçimbiriminin zaman bakımından yansız olduğuna dair bir açıklama getirilmemiştir.

KOŞAÇ TÜMCESİ (rivayet kipi)					-iymiş / < i-miş	
Adıl	Ad / Sıfat	—	?	Zaman Eki	Kişi Eki	Örnekler
ben	öğrenci	değil	mi	-miş / -ymiş	-im/-im/-um/-üm/-yım/-yım/-yum/-yüm	Ben küçükken çok sevimliymişim.
sen	toplantıda		mi	-miş / -ymiş	-sin/-sin/-sun/-sün	Öğretmene göre sen başarısız mıymışsın?
o	başarısız		mu	-muş / -ymuş	—	O pilot değilmiş.
biz	sevimli		mü	-müş / -ymüş	-iz/-iz/-üz/-üz/-yiz/-yiz/-yüz/-yüz	Biz eskiden çok zenginmişiz.
siz	pilot				-sınız/-sınız/-sunuz/-sünüz	Dün aradım, ama siz toplantıdaymışsınız.
onlar	zengin				(-lar/-ler)	Onlar öğrencimişler.

Şekil 5. Yeni Hitit YİT Temel 1 Koşaç Tümcəsi (Rivayet Kipi) (s. 94)

Tabloda verilen “Ben küçükken çok sevimliymişim; Biz eskiden çok zenginmişiz; Dün aradım ama siz toplantıdaymışsınız; O pilot değilmiş.” cümlelerinde konuşurun doğrudan tanık olmadığı, başka bir kaynaktan (ikinci ya da üçüncü elden) duyduğu ve aktardığı anlamı çıkmaktadır. “-İmiş” biçimbiriminin bilginin kaynağının dolaylı yollardan elde edildiğini gösterdiği örneklere yer verilmiştir. Ancak burada geçmiş zaman anlamını “küçükken, dün, eskiden” kelimelerinin verdiği, “-İmiş”in geçmiş zaman işaretlemediği görülmektedir.

Aynı sayfada bulunan bir diğer tamamlama etkinliğinde verilen cümlelerden “Dün akşam Okan ve Eray sinemaya gitmişler. Film çok korkunçmuş” örneğinde filmin korkunç olmasını Okan ve Eray’dan öğrenen konuşur için bilginin kaynağı bir başkasıdır. Konuşur aktarıcı görevini görüp edindiği bilgiyi aktarmaktadır, bu cümlelerde geçmiş zaman anlamını veren *gitmişler* kelimesindeki “-miş” biçim birimidir. Yine aynı etkinlikteki “Annem gençken çok zayıfmış; Ben çocukken çok usluymuşum, hiç yaramaz değilmişim; Duyduğuma göre siz eskiden çok ünlü bir futbolcuymuşsunuz; Benim babam gençken çok yakışıklıymış, seninki de yakışıklı mıymış?; Akşam annemle konuştum. İstanbul’da hava hiç soğuk değilmiş.” cümlelerinde bilgi bir başkasından duyulmuştur, doğrudan tanık olunan ya da kanıtı sahip olunan bilgiler yoktur. Bu durumda bu cümlelerde “-Imış” biçim birimi aktarım yapma görevi görmektedir. “Aaa! Aslı evli miymiş?; Ceren ve Selin kardeş değil miymiş?; Bugün onun yaş günü müymiş?” cümlelerinde ise beklenmedik haber veya bilgidan sürprizden bahsedilebilir. “Ankara’daki en iyi lokanta burası mıymış?” örneğinde ise bağlama göre farklılaşabileceği gibi şaşırma, küçümseme, ironi ya da söylenti gibi anlamlar çıkarılabilir.

8. Ünitenin ikinci bölümünde “-miş” biçim birimi şimdiki zaman rivayet kipi ve gelecek zamanın rivayet kipi başlıkları altında ele alınmaktadır. Her iki zamanın da rivayet kipi tablosu peşpeşe verilmiştir. İkinci bölüm bir dinleme etkinliği ile başlamaktadır. Boşlukların hem şimdiki zaman hem gelecek zamanın rivayeti ile tamamlanması gerekmektedir. Ancak öğrenciler için zaman eklerinden sonra gelen ekin göreviyle ilgili bir açıklama verilmemiş, örnek cümleler ile desteklenmiştir.

ŞİMDİKİ ZAMAN (rivayet kipi)							-ll/yomuş (< -ll/yor i-miş)
Adıl	Eylem	-	Zaman Eki	?	Zaman Eki	Kişil Eki	Örnekler
ben	gel	-mi	-{i}yor	mu	-muş	-um	<i>Ben uykuda konuşuyordum.</i>
sen	konuş	-mi	-{i}yor		-ymuş	-sun	<i>Doktoruna göre sen dengeli besleniyor muymuşsun?</i>
o	yaşa	-mu	-{u}yor			-	<i>O eskiden nerede yaşıyormuş?</i>
biz	beslen	-mü	-{ü}yor			-uz	<i>Müdüre göre biz iyi çalışmıyormuşuz.</i>
siz	iç					-sunuz	<i>Anneniz söyledi, siz hiç süt içmiyormuşsunuz.</i>
onlar	çalış					-lar	<i>Bu akşam onlar da geliyormuşlar.</i>

GELECEK ZAMAN (rivayet kipi)							-{y}Ecekmış (< -{y}Ecek i-miş)
Adıl	Eylem	-	Zaman Eki	?	Zaman Eki	Kişil Eki	Örnekler
ben	konuş	-ma	-acak/-yacak	mi	-miş / -ymiş	-m/-im	<i>Ben bu ılaçtan her gün bir tane içecekmışim.</i>
sen	yap	-me	-ecek/-yecek	mi	-miş / -ymiş	-sın/-sin	<i>Yarın toplantıda sen konuşacaktımşın.</i>
o	katil					-	<i>O bize katılmıyacak mıymış?</i>
biz	bin					-iz/-iz	<i>Biz onu beklemeyecektimşiz.</i>
siz	iç					-sınız/-sınız	<i>Onlar bizim için de rezervasyon yapacaklarmış.</i>
onlar	bekle					-lar/-ler	<i>Siz bu otobüse binmeyeceksinizmiş?</i>

Şekil 6. Yeni Hitit YİT Temel 1 “Şimdiki Zaman (Rivayet Kipi) ve Gelecek Zaman (Rivayet Kipi)” (s. 94)

Tablolarda verilen örneklerden yola çıkarak “-mİş” cümlelere sonradan fark etme, söylenti ve aktarım anlamları vermektedir. Cümlelere asıl zaman anlamını veren, tablolardaki ilk zaman eki altında bulunan “-(İ)yor” ve “-EcEk” biçimbirimleridir. “-mİş” eklendiği zaman eklerine doğrudan tanık olmama, dolaylı olarak deneyimleme, sonradan fark etme, bilinçsiz olarak yapma, bir başkası aracılığıyla bilgiye ulaşma gibi anlamlar yüklemektedir. Burada “-mİş”ın zaman bakımından bir değer taşımadığı belirtilmediği için özellikle temel seviyede bir öğrenci için ayırt etmenin karmaşık olabileceği düşünülmektedir.

Temel düzeydeki bir öğrenci için dilbilgisi konularının kademeli ilerlemesi açısından 8. Ünitenin zorlayıcı olabileceği düşünülmektedir. Ünite içerisinde ilk olarak “-mİş” biçimbirimi karşılıklarına belirsiz geçmiş zaman kavramıyla sonrasında isim soylu sözcüklere gelen rivayet kipi başlığıyla bu sıralamayı takiben şimdiki zaman ve gelecek zaman rivayet kipi başlığıyla çıkmaktadır. Öğrenci ilgili biçimin geçmiş zaman ve zaman bakımından yansız olan farklı edimsel anlamlara sahip olan kullanımlarını aynı ünite içerisinde görmektedir. Belirsiz geçmiş zaman başlı başına Türkçe öğreniminde problematik bir konumdayken farklı zamanlarla kombinasyonunun öğrenci için kafa karışıklığı yaratabileceği düşünülmektedir.

Sayfa 97’de verilen “13. Tamamlayalım, sürdürelim” etkinliğinde öğrencilere tarihteki ilk mektuplarla ilgili bir metin sunulup boşlukları doldurması beklenmektedir. Boşlukları tamamlamak için isim soylu kök ve gövdelere eklenen “-Imİş”, kitapta “rivayet kipi” olarak adlandırılmış aktarma, bilginin kaynağından emin olmama anlamlarını işaretlemektedir. Aynı sayfada verilen bir başka etkinlikte ise “-mİş” ekiyle yazılmış cümlelerdeki boşlukların “sanki, sözde, duydum ki, güya” gibi cümleye başkasından duyma, inanmama, varsayma anlamları katan kelimelerle “-mİş” biçimbiriminin cümlelerdeki geçmiş zamanı işaret etmeyen anlamları pekiştirilmektedir.

Verilen etkinliklerin efsane, masal, telefon görüşmesi, tarihsel anlatı metinleri gibi tematik olarak da “-mİş” biçimbiriminin kanıtsal işlevine uygun birinci elden olmayan bilgi kaynağını; söylenti, aktarım, şaşırma, inanmama, ironiye, sonradan fark etme, bilinçsiz olarak yapma anlamlarını destekleyen etkinlikler olduğu düşünülmektedir. Ancak bu etkinliklerin öncesinde verilen dilbilgisi tablolarında “-mİş” biçimbiriminin belirtilen kanıtsallık işlevlerine dair anlamlarına işaret etmediği, aslında rivayet kipi başlığında ele alınan “-Imİş”ın zamansal bir anlam işaretlemediği halde zaman eki olarak nitelendirildiği görülmektedir.

Sayfa 98’de verilen “15. Okuyalım, doğrusunu yazalım” ve “16. Dinleyelim, işaretleyelim” etkinliklerinde de ünite boyunca farklı anlamsal boyutları gösterilmeye çalışılan “-mİş” biçimbiriminin aktarma nüansını yansıttığı görülmektedir. “Dedikodu” temasıyla ele alınan 15. etkinlikte kişinin doğrudan bilgiye ulaşmadığı, yapılan bir araştırma sonucu aktarılan sonuçlara bakarak yorum yaptığı bir bağlam sunulmuştur. Öğrencinin araştırma sonuçlarına göre verilmiş yargı cümlelerindeki anlamsal yanlışları düzeltmesi beklenmektedir. Takip eden etkinlikte ise öğrencilerin “Magazin haberleri” Türk kültüründe ve medyasından aşına olabileceği dört ünlü isim ile ilgili dinleme metnini dinlemesi ve verilen magazin metnindeki ünlü kişilere dair söylentileri işaretlemeleri beklenmektedir.

Ünitenin son etkinliği olarak “İster İnan İster İnanma” başlığıyla verilen “17. Okuyalım, yazalım” etkinliğinde gelecekte insan ömrü, çip uygulaması ve hava taksitlerle ilgili üç farklı konudaki kısa metinlerde geleceğe dair tahmin, inanç ve söylentiler verilmiştir. Öğrenciler geçmişte gerçekleşmemiş, gelecekte olması beklenen konulara ilişkin metinlerle beraber “-mİş”ı geçmiş zamanı işaretleyen bir ek olarak değil; tahmin, inanç, söylenti gibi farklı anlamlar ileten bir ek olarak görme fırsatına sahiptir. Benzer şekilde öğrencilerin de bir metin oluşturması beklenmektedir. Öğrencilerin yazma etkinliğiyle “-mİş” biçimbiriminin geçmiş zaman harici kanıtsallık işlevlerine ilişkin becerilerini geliştirmesi bakımından faydalı olduğu düşünülmektedir.

Yabancılar İçin Türkçe 2 ders kitabında Tablo 1’de görüldüğü üzere yalnızca 1. Ünite “-Imİş” biçimbirimi ele alınmıştır. 1. Ünite “İş Dünyası”nın ilk bölümünde karşımıza gereklilik kipi (rivayet kipi) başlıklarıyla çıkmaktadır. Şekil 7’de verilen dilbilgisi tablolarında gereklilik kipi “-mAlI”ndan sonra gelen “-Imİş” biçimbiriminin “Zaman Eki” başlığı ile verilmeyip herhangi bir başlık altında da ele alınmadığı dikkat çekmiştir.

GEREKLİLİK Rivayet Kipi				-mEllymİş (-mElİ -mİst)		
Adıl	Eylem	-	Gereklilik	?	Kipi Eki	Örnekler
ben	gel	-ma	-malı/meli	mi	-ymİş -im/-im	(Ben) bu derse daha çok çalışmalıymışım.
sen	çalış	-me		mi	-ymİş -sin/-sin	Öğretmen söyledi. Sen de bizimle gelmeliymişsin.
o	kullan				-	(O) Bu işi yapmamalı mıymış?
biz	konus				-iz/-iz	(Biz) sınavda sözlük kullanmamalı mıymışız?
siz	yap				-siniz/-siniz	(Siz) burada yüksek sesle konuşmamalıymışınız.
onlar	oku				(-lar/-ler)	Onlar da okumalıymış mı?

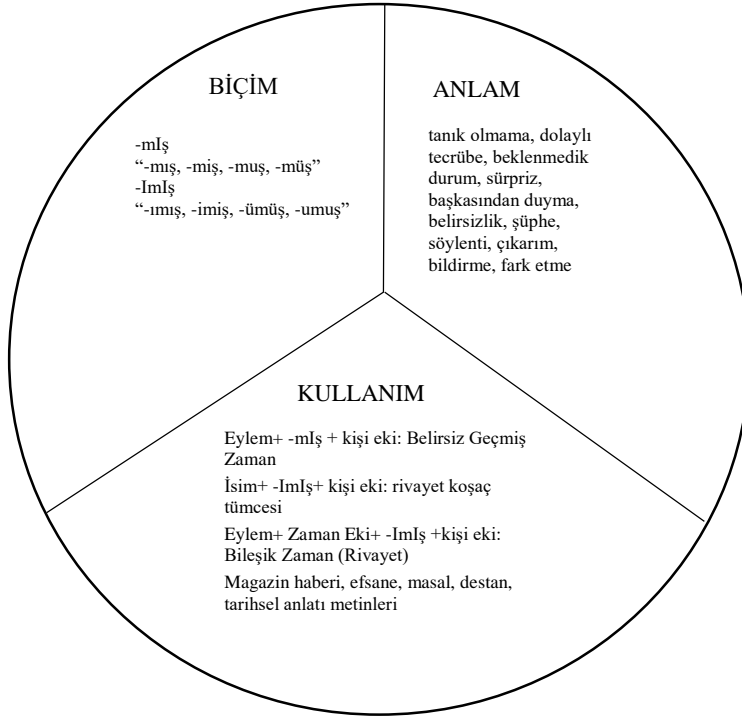
Şekil 7. Yeni Hitit YİT Orta 2 “Gereklilik Kipi (Rivayet Kipi)” (s. 8)

Gereklilik (Rivayet) kipi tablosunda verilen “Ben bu derse daha çok çalışmalıymışım, Bizimle gelmeliymişsin, Burada yüksek sesle konuşmamalıymışsınız, Bu işi yapmamalı mıymış?” örneklerinden “-Imİş” biçimbiriminin cümlelere sonradan fark etme, başkasından duyma, aktarma anlamları kattığını kavraması beklenmektedir. Öğrencilere kısa bağlamlar içerisinde sunulacak örneklerin bu anlamları kavramasında yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Sayfa 8’de tabloları takiben verilen “3. Tamamlayalım” etkinliğinde boşlukların “-mAlI ve -mAllymİş” eklerinden biriyle doldurulması gerekmektedir. “3. Tamamlayalım” etkinliğinde verilen “Ne kadar güzel bir tablo bu! Sen bankacı değil, ressam olmalıymışsın; Biletlerimizi almak için uçağın kalkışından iki saat önce havaalanında olmalıymışız; Hakan bizimle sinemaya geleliyormuş. Doktora gitmeliymiş” cümlelerinde “-mAllymİş” kullanımına rastlanmaktadır. Gereklilik kipi (rivayet) dilbilgisi konusuyla ilgili öğrencilere yalnızca bu etkinlikte sunulmuştur. Öğrencilerin “-Imİş”ın cümleye yüklediği anlamları ya temel seviyede çok iyi pekiştirip burada da benzer bir mantık yürütmesi gerekmektedir ya da verilen sayılı örnekle pekiştirmesi gerekmektedir.

Yeni Hitit YİT 2 ders kitabında “-İmiş” biçimbirimleri verilen dilbilgisi tablosunda görüldüğü üzere zaman eki olarak adlandırılmamış, doğrudan dilbilgisel bir açıklama sunulmasa da ilgili biçimbirimlerin kanıtsallık işlevlerinin kısıtlı bağlam içerisinde sunulduğu görülmektedir.

Yeni Hitit YİT 3 ders kitabında Rivayet kipi başlığı herhangi bir önhazırlık çalışması konulmadan doğrudan dilbilgisi tablosu ile formülize edilmiş halde öğrenciye sunulmuştur. Rivayet eki olarak kategorize edilen “-İmiş” biçimbirimi zaman eklerine eklenmesiyle “Çok eskiden insanlar kuşları kullanarak haberleşiyormuş; Doktoruma göre daha çok spor yapmalıymışım; Öğretmenin söyledi, hiç ders çalışmıyormuşsun; Uzmanların söylediğine göre gelecekte yüzlerce katlı gökdelenlerde yaşayacaktıymışız.” örneklerinde olduğu gibi başkasından duyma, aktarma, farkına varma anlamlarını yansıtmaktadır. Burada “-İmiş” ekinin zaman bakımından geçmiş zaman özelliği taşımadığı, yansız olduğu görülmektedir. Sayfa 12’de verilen “10.Tamamlayalım” etkinliğinde verilen örneklerde yine “-İmiş” biçimbiriminin zaman bakımından yansız olduğu görülmektedir. Birbirinden bağımsız verilen cümlelerden “Güya beni arayacakmış da cep telefonunun şarjı bittiği için arayamamış.” cümlesinde *arayacakmış* kelimesindeki “-İmiş” inanmama anlamı katmaktadır. “Ah, keşke biletleri dün alsaymışız, gördün mü bak hiç yer kalmamış” pişmanlık, sitem; “Duyduğum kadarıyla dilekçeler bir hafta içinde imzalanıyormuş.” söylenti; “Anlattıklarına bakılırsa zavallı kadın kocasından uzun zamandır şiddet görüyormuş.” başkasından duyma, aktarma; “Gazetelerde çarşaf çarşaf haberleri çıktı. Meğer o meşhur barın altında kumarhane işletiyormuş.” şaşırma anlamlarına işaret etmektedir.

Yeni Hitit YİT 1, 2 ve 3 ders kitaplarında “-miş” ve “-İmiş” biçimbirimlerinin işlendiği üniteler biçim, anlam ve kullanım bakımından incelendiğinde aşağıdaki sema oluşturulmuştur.



Şekil 8. Yeni Hitit YİT seti ders kitaplarındaki “-mIş” ve “-ImIş” biçimbirimlerinin biçim, anlam ve kullanım boyutlarında incelenmesi

Yukarıdaki şema sırayla yorumlandığında “-mIş” biçimbiriminin isim veya eylem kök ve gövdelerine eklendiği görülür. İsim soylularda “İsim+ -ImIş + kişi eki”, eylem kök ve gövdelerinde “Eylem+ -mIş + kişi eki” şeklinde yapılanmaktadır. “-mIş” biçimbirimi eklendiği sözcüğün ses uyumuna uygun olarak biçim değiştirmektedir. Bu varyantlar biçim kategorisi altında gösterilen “-mIş, -mIş, -muş, -müş” ve bu şemada “-mIş” ile beraber alınan zaman bakımından yansız “-ImIş” biçimbirimi “-(ı)mIş, -(ı)mIş, -(u)müş, -(ü)müş” den oluşmaktadır.

“-mIş” ve “-ImIş” biçimbirimleri incelenen *Yeni Hitit YİT* setinde belirsiz geçmiş zaman, rivayet koşaç tümcesi, rivayet bileşik zaman başlıklarıyla ele alınmış geçmişte tamamlanmış, konuşurun tanık olmadığı ancak gerçekleştiğini aktardığı olay ve durumları ifade etmektedir. “-mIş” ve “-ImIş” biçimbirimlerinin belirtilen Türkçe öğretim seti ders kitaplarındaki alıştırmalarında konuşurun tanık olmadığı, bir başkasından duyduğu ya da öğrendiği, aktardığı, gerçek dışı bir durumu, hayali ve isteği yansıttığı, ironi, şaşkınlık, bildirme, belirsizlik, sonradan fark etme, şüphe, söylenti ve çıkarım anlamlarını işaretlediği görülmüştür.

İlgili biçimbirimlerin dilde nerede ve ne zaman kullanıldığıyla ilgilenen kullanım başlığı altında ise magazin haberlerine, efsane, masal ve destan gibi olağanüstü olay ve varlıkların konu olduğu anlatı türlerine ve tarihsel anlatı metinlerinin sunuşuna yer verilmiştir. Ancak kitaplarda “-mİş” ve “-Imİş” biçimbirimlerinin yalnızca zaman ve rivayet kipi başlıklarıyla ele alınması öğrencinin yukarıda belirtilen anlamlardan birçoğunu kapsayan kanıtsallık işlevine dair açık bir bilgi ve keşfedebileceği yeterli bağlamsal sunuma sahip olmadığı düşünülmektedir.

Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti, Yunus Emre Enstitüsü tarafından ders kitapları, çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları, dinleme kitapçıkları ve ses CD’lerinden oluşmaktadır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki düzeyler ve temel alanların göz önüne alınarak hazırlandığı belirtilen sette A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere altı farklı set bulunmaktadır. Her setin bir ders kitabı, çalışma kitabı, ses CD’si ve dinleme metinlerinden oluşan içeriği bulunmaktadır.

Tablo 2. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitaplarındaki “-mİş” ve “-Imİş” biçimbirimlerinin ünitelere dağılımı

Kitap	Ünite	“-mİş” ve “-Imİş” biçimbirimlerinin dahil olduğu dilbilgisi konuları
A2	1. Ünite: Zaman – Mekan	1.A. Geçmiş, Şimdi, Gelecek Belirsiz Geçmiş Zaman (-mİş)
B2	2. Ünite: Değerlerimiz	2. C. Komşuluk Bütün zamanların rivayeti

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti’nin ikinci kitabı olan A2 kitabında yalnızca “-mİş” biçimbirimi ele alınmıştır. Tablo 2’de görüldüğü üzere 1. Ünite “Belirsiz Geçmiş Zaman” konusu ele alınmaktadır.

Sayfa 14’te “7. Okuyalım” etkinliğinde üç kişi ile ilgili biyografik bilgiler “-DI” biçimbirimiyle öğrenciye sunulmuştur, “9. Yeniden yazalım” etkinliğinde biyografik bilgilerin “-mİş” biçimbirimiyle yazılması istenmiştir. Belirsiz geçmiş zaman ya da aktarma işlevine dair herhangi bir dilbilgisel açıklama yapılmamış, öğrenciye zamanın biçimsel formu ile ilgili yalnızca ses uyumuna bağlı varyantları gösterilmiştir.

7. Okuyalım.
Üç Önemli İnsan



Mustafa Kutlu
1947'de Erzurum'da doğdu. Liseyi Erzurum'da okudu. Liseliden sonra Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesine girdi. 1968 yılında bu üniversitenin Türk Dili ve Edebiyatı bölümünü tamamladı. Üniversiteden sonra bir süre edebiyat öğretmeni yaptı. Öğretmenlikten ayrıldıktan sonra Derinlik yayınlarda çalışmaya başladı. Mustafa Kutlu, Türk edebiyatının önemli hikâyecilerindenidir.



Kırac
17 Haziran 1972 tarihinde Kahramanmaraş'ta dünyaya geldi. 1982 yılında ailesiyle birlikte İstanbul'a yerleşti. İlk, orta ve lise öğrenimini İstanbul'da tamamladı. Liseliden sonra Marmara Üniversitesinde okudu. 1998 yılı mayıs ayında ilk albümünü hazırladı. Kırac, 2005 yılında "Bir İstanbul Masalı" adlı dizinin müziği ile "En İyi Müzik Ödülü"nü kazandı.



Arda Turan
30 Ocak 1987 tarihinde İstanbul'da dünyaya geldi. 9 yaşında futbola başladı. 12 yaşında Fenerbahçe'ye transfer oldu. 2011-2012 sezonunda Atletico Madrid takımına transfer oldu. Arda Turan millî takımın da formasını giymektedir.

a-i	→	mış
e-i	→	miş
o-u	→	muş
ö-ü	→	muş

9. Yeniden yazalım.

1. Arda Turan, 1987 yılında dünyaya geldi.
2. Mustafa Kutlu liseden sonra Edebiyat Fakültesine girdi.
3. Kırac, Marmara Üniversitesinde okudu.
4. Kırac, 1998'de ilk albümünü hazırladı.
5. Arda Turan, 9 yaşında futbola başladı.
6. Mustafa Kutlu bir süre öğretmenlik yaptı.

1. Arda Turan 1987 yılında dünyaya gelmiş.
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Şekil 9. Yedi İklim Türkçe A2 “7. Okuyalım” ve “9. Yeniden yazalım” (s. 14)

Öğrenci Şekil 9’da verilen “9. Yeniden yazalım” etkinliğinde verilen “Arda Turan, 1987 yılında dünyaya geldi; Mustafa Kutlu liseden sonra Edebiyat Fakültesine girdi; Kırac Marmara Üniversitesinde okudu.” örnek cümlelerindeki gibi biyografik bilgileri “-mİş” biçim birimiyle yeniden yazarken “Arda Turan, 1987 yılında dünyaya gelmiş (birinden duyduğuma göre, bir kaynaktan öğrendiğime göre)” örneğinde olduğu gibi başka bir kaynaktan alınan bilginin aktarıldığını sezebilir. Sayfa 18’de verilen “4. Cümleleri okuyalım, farklarını söyleyelim.” etkinliğinde bir önceki okuma parçasıyla ilgili verilen “-DI” biçim birimiyle yazılmış isim soylu yükleme sahip cümleler ile aynı cümlelerin “-Imİş” ile yazılması arasındaki farkın sorgulanması istenmiştir. “Nuh’un Gemisi Ağrı Dağı’nda ymış, Yaren’in fikri çok komikmiş, Ressam üç haftadır kayıpmış” gibi örneklerin geçmiş zaman anlamı yansıtmadığı, “-Imİş” in zaman bakımından yansız olduğu görülebilir.

Bu etkinliğin öğrenciye aynı örnek cümle üzerinden karşılaştırma yapma imkanı sunması, “-Imİş” ile yazılmış cümlelerin ilettiği başka bir kaynaktan öğrenilen bilgi, başkasından duyma, söylenti gibi anlamları görebilmeleri açısından yararlı olabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde “5. Okuyalım, sıralayalım.” *Ağrı Dağı Efsanesi (İki Bacı)* başlıklı “-mİş” biçim birimiyle yazılmış okuma parçasında öğrenciye ilgili biçim biriminin efsane, destan gibi geçmişten beri süregelen, genellikle olağanüstü varlıkları ve olayları konu edinen gerçek dışı anlatılarda kullanıldığı bilgisi sezdirilmektedir. Öğrencilerin efsanenin sonunda olay örgüsüne göre verilen cümleleri sıralamaları istenmektedir.

Bir sonraki “6. Masal yazalım.” yönergeli etkinlikte ise yine benzer bir anlatı türü olarak öğrencilerin masal yazması istenmiştir. Bu etkinlikle birlikte öğrenciye hayali durumlardan oluşan, çoğunlukla insan, hayvan ve doğüstü varlıkların başından geçen olağanüstü olayları anlatan edebi tür masalın anlatım biçimi olarak “-mış”ın kullanımı sunulmaktadır. Öğrenci için belirli edebi türlerle örnekler verilmesi “-mış” biçimbiriminin kullanım alanlarını görme fırsatı oluşturmaktadır.

Yedi İklim Türkçe Seti B2 kitabında Tablo 2’de görüldüğü üzere 2. Ünite Değerlerimiz’de “-mış” biçimbirimi “Tüm zamanların rivayeti” başlığı ile ele alınmıştır. Tüm zamanların rivayeti başlığı ünite içerisinde herhangi bir dilbilgisi tablosuyla ya da yapının nasıl kurulduğuna dair biçimsel bir gösterimle verilmemiştir. Sayfa 51’de verilen “4. İnceleyelim, tamamlayalım.” etkinliğinde verilen her boşluk doldurma için bir örnek cümle sunulmuştur. Öğrencinin buna bakarak örneğin altında verilen cümleleri uygun zamanda “-mış” biçimbirimi ile çekimlemesi gerekmektedir. Ancak verilen örneklerin bağlam içerisinde olmaması nedeniyle birden fazla anlam yorumlamasına sebep olabileceği düşünülmektedir.



4. İnceleyelim, tamamlayalım.

1. Ona yardım etseydin ödevlerini zamanında **bitirirmiş**.
O hafta sonları balığa çıkmaya bayıl.....
2. Her akşam müzik dinlemeliymiş, müziksiz **yapamazmış**.
Her sabah spor yap....., yoksa kendine gelememiş.
3. Her gün yirmi bardak çay **içermiş**.
Günde en az on saat uyu.....
4. Günde altı saat ders **çalışıyormuş**.
Eskiden her akşam kitap oku.....
5. Önümüzdeki ay ülkesine **dönecekmış**.
Bulaşıkları o yıka.....

Şekil 10. Yedi İklim Türkçe B2 “4. İnceleyelim, tamamlayalım.” (s. 51)

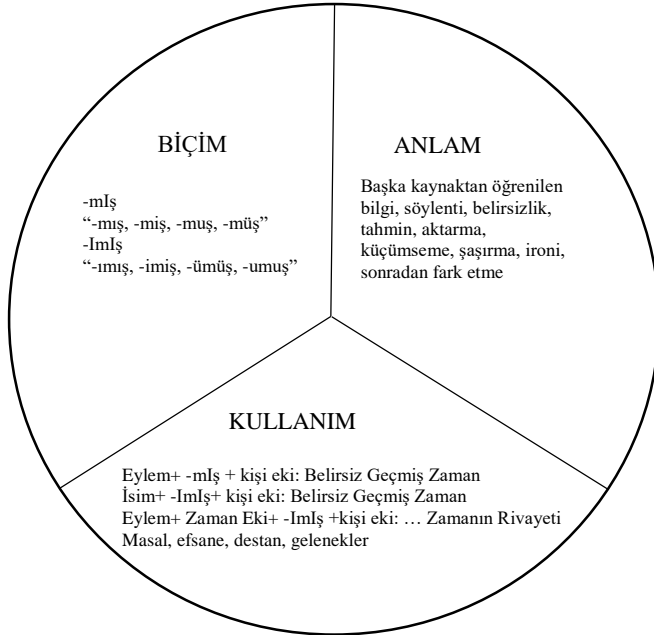
(1) numaralı “Ona yardım etseydin ödevlerini zamanında bitirirmiş.” örneğinde konuşur bu cümleyi ironik bir bakışla, küçümseme anlamında söylemiş olabilir ya da konuşurun duyduğu cümleyi aktardığı anlamı çıkarılabilir ancak hemen altında verilen ve önceki örnekteki gibi geniş zamanın rivayetiyle tamamlaması gereken “O hafta sonları balığa çıkmaya bayılırmış.” cümlesi için aynı anlamı taşıdığını söylemek için bağlam yeterli değildir. Bu cümlede “bayılırmış” ile verilen anlamın bir başkasından duyduğuma göre, öğrendiğime göre anlamlarını işaret ettiği düşünülmektedir. (2) numaralı “Her sabah spor yaparmış, yoksa kendine gelememiş.” örneğinde ise iki farklı bakıştan söz etmek mümkündür:

- a. Her sabah spor yaparmış, yoksa kendine gelemezmiş(!) (küçümseme)
 b. Her sabah spor yaparmış, yoksa kendine gelemezmiş. (Duyduğuma göre)

(3) numaralı “Her gün yirmi bardak çay içermiş.” cümlesinde de benzer olarak konuşur bu cümleyle şaşırma anlamı ya da bildirme anlamı verebilir. (4) numaralı “Günde dört saat ders çalışıyormuş.” cümlesi kullanıldığı bağlama göre inanmama, bildirme, şaşırma, aktarma anlamları taşıyabilir. (5) numaralı “Önümüzdeki ay ülkesine dönecekmiş.” cümlesinde ise söylenti, bildirme, beklenmedik bir durum ya da sürpriz anlamları verilebilmektedir.

Öğrencilerin önceki seviyelerdeki ders kitaplarındaki zaman konularını öğrendiği ve “-Imış” biçimbirimi eklendiği zaman farklı edimsel anlamlar kazanabileceğinin farkında olduğu varsayılmaktadır. Bu bakımdan cümlelerin bağlamdan uzak, izole cümleler halinde sunulması yerine bağlantılı bir bağlam içerisinde verilmesinin öğrencinin algılamasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

İncelenen Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A2 ve B2 seviye ders kitaplarındaki “-mİş” ve “-Imİş” biçimbirimlerinin biçim, anlam ve kullanım boyutlarına ilişkin tespitlere Şekil 11’de yer verilmiştir.



Şekil 11. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarındaki “-mİş” ve “-Imİş” biçimbirimlerinin biçim, anlam ve kullanım boyutlarında incelenmesi

Yukarıdaki şema sırayla yorumlandığında “-mİş” biçimbiriminin isim veya eylem kök ve gövdelerine eklendiği görülür. İsim soylularda “İsim+ -Imİş + kişi eki”, eylem kök ve gövdelerinde “Eylem+ -mİş + kişi eki” şeklinde yapılanmaktadır. “-mİş” biçimbirimi eklendiği sözcüğün ses uyumuna uygun olarak biçim değiştirmektedir. Bu varyantlar biçim kategorisi altında gösterilen “-mİş, -mİş, -muş, -müş” ve bu şemada “-mİş” ile beraber alınan zaman bakımından yansız “-Imİş” biçimbirimi “-ımış, -imiş, -umuş, -ümüş” den oluşmaktadır. Ancak incelenen *Yedi İklim Türkçe* setinde “-Imİş” ın zaman bakımından yansız olduğuna dair bir bilgi sunulmayıp belirsiz geçmiş zaman başlığı altında ele alınmıştır.

“-mİş” ve “-Imİş” biçimbirimleri birden fazla anlama sahiptir. Öğretim setinde “Belirsiz Geçmiş Zaman” ve “... Zamanın Rivayeti” başlıkları, geçmişte tamamlanmış, konuşurun tanık olmadığı ancak farklı bilgi kaynaklarından aldığı bilgi ile gerçekleştiğini aktardığı olay ve durumları ifade etmektedir. Biçimbirimlerin belirtilen Türkçe öğretim seti ders kitaplarındaki alıştırmalarında konuşurun tanık olmadığı, bir başkasından duyduğu ya da öğrendiği, aktardığı, ironi, küçümseme, şaşkınlık, belirsizlik, sonradan fark etme, söylenti anlamlarını işaretlediği görülmüştür.

İlgili biçimbirimlerin dilde nerede ve ne zaman kullanıldığıyla ilgilenen kullanım başlığı altında ise masal, efsane ve destan gibi doğaüstü olayları konu alan anlatılar, geçmişten günümüze aktarılan geleneklerin anlatımına yer verilmiştir.

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nde açık bir dilbilgisi öğretimi yapılmaması, yalnızca biçimsel özelliklere odaklanılmaması alıştırmaları daha bütüncül bağlamlarda anlam ve kullanım bakımından çeşitli örneklerle görme fırsatı oluşturmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin birçoğunun ana dillerinde belirli ve belirsiz geçmiş zaman ayrımı ve dilbilgisel kanıtsallık işaretleyicilerinin bulunmamasının bu biçimbirimin öğrenilmesini zorlaştırdığı düşünülmektedir. Öğrencilere ilgili biçimbirimin farklı anlamsal alanlarının etkinliklerle yansıtıldığı düşünülse de örneğin “-mİş” ın görme duyusu hariç koklama, tatma, işitme ve hissetme gibi diğer duyuşsal algılarla deneyimlenmiş durumları da işaretlediğine dair örnekler sunulmamıştır. Bu açıdan *Yedi İklim Türkçe* genel olarak değerlendirildiğinde “-mİş” ve “-Imİş” biçimbirimlerinin kanıtsallık işlevine yönelik anlam ve kullanım boyutlarının bu özellikleri de kapsayacak etkinliklerle desteklenmesi, kanıtsallık işlevlerinin yansıtıldığı etkinliklerin sayısının artırılabilceği düşünülmektedir.

Sonuç

Kanıtsallık, konuşurun önermesinde iddia ettiği bilginin kaynağına ve türüne ilişkin kanıtlarını ortaya koymaktadır. Konuşur, önermesini bilgi kaynağının dolaylılığına bağlı olarak işaretlemektedir. Bilginin kaynağı, konuşurun içerisinde bulunduğu ve deneyimlediği doğrudan durumları ya da seziler, duyular ve çıkarımlar aracılığıyla elde ettiği dolaylı durumları göstermektedir.

Zaman, görünüş ve kip gibi ayrı bir dilbilgisi kategorisi olarak değerlendirilen kanıtsallığın öğretiminin ele alındığı çalışmada, dilbilgisel yapıların öğretiminin öğrencilerin dili uygun iletişim ortamlarında etkili olarak kullanabilmeleri için önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Dilbilgisi öğretiminde yabancı dil öğrenenlerin öğrenim sürecine eşlik eden temel kaynağın ders kitapları olduğu düşünülmektedir. Öğrenim sürecinin en büyük yardımcılarında biri olan ders kitaplarının içeriğinin tasarlanmasında dilbilgisi öğretiminin yeri alanyazında tartışmalı konulardan biridir.

Dilin yapılarını ve dilbilgisel kurallarını bilmenin dili iletişim aracı olarak kullanmak için yeterli olmadığı düşünülmektedir. Dili iletişim aracı olarak kullanabilmek için bir dilsel yapının ne anlam ifade ettiğini bilmenin ve yapıları doğru kullanmanın da önemli bir yere sahip olduğu görüşü benimsenmektedir. Yabancı dil öğretiminde dilin temel işlevi yazılı ve sözlü iletişim kurmak olarak kabul edildiğinde dilbilgisel yapıların bağlam içerisinde işlevsel olarak öğretilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Kuramsal bilgiler ışığında incelenen setler dilbilgisi öğretimi ve çalışmanın odak noktası kanıtsallık kategorisinin kavratılmasına yönelik etkinlikler bazında karşılaştırıldığında seviyelere göre farklılık gösterdiği düşünülmektedir. *Yeni Hitit YİT* seti genel olarak değerlendirildiğinde etkinliklerin açık bir dilbilgisi öğretimini benimsemesi dolayısıyla yapı odaklı ve bağlamdan uzak olduğu görülmektedir. Özellikle temel seviyede verilen karmaşık dilbilgisi konularının öğrenci tarafından anlamlandırılabilmesi için örneklerin bağlam içerisinde ve gerçek iletişim ortamında karşılaşılabileceği durumlardan örneklendirilmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir. *Yedi İklim Türkçe* seti genel olarak değerlendirildiğinde ise iletişimsel yaklaşıma uygun olarak daha örtük bir dilbilgisi öğretimi anlayışına sahip olduğu, etkinliklerin bu anlayışa paralel olarak ilgili biçimbirimlerin anlam ve kullanımına da önem gösterdiği söylenebilmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin örneklerde gerçek iletişim ortamında karşılaşılabileceği durumları görmesinin anlamlandırma sürecini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Yeni Hitit YİT 1, 2 ve 3 ders kitaplarında incelenen ünitelerde ilgili biçimbirimlerin kanıtsallık işlevlerine dair göze çarpan anlamlar tanık olmama, dolaylı olarak tecrübe etme, başkasından duyma, belirsizlik, şüphe, söylenti,

aktarma, çıkarım, sonradan fark etme, beklenmedik durum olarak tespit edilmiştir.

Yedi İklim Türkçe A2 ve B2 ders kitaplarında incelenen ünitelerde ilgili biçimbirimlerin kanıtsallık işlevlerine dair göze çarpan anlamlar başka bir kaynaktan öğrenme, söylenti, belirsizlik, tahmin, aktarma, küçümseme, şaşırma, ironi ve sonradan fark etme olarak tespit edilmiştir.

Yeni Hitit YIT ve *Yedi İklim Türkçe* setlerinin incelemesi sonucunda öğrencilerin etkinlikleri tamamlarken biçimbirimlerin yapısal özelliklerini, işlevlerini ve anlamına dair bilgileri kendilerinin keşfetmesinin yararlı olduğu sonucuna varılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretme amacıyla hazırlanan kitaplarda öğrenciye sunulan etkinliklerin öncelikle anlam ve işleve, sonrasında kullanıma odaklanması, en son olarak yapının kendisine odaklanmasının öğrencinin ilgili biçimbirimlerin cümledeki varlığı ve yokluğu arasındaki farkı sezmesine yardımcı olabileceği görüşü hakimdir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla geliştirilecek öğretim malzemelerinin içeriğinin işlevsel ve yapısal özelliklere bağlı olarak iletişimi ön planda tutacak şekilde hazırlanması gerektiği görülmektedir. İlgili öğretim setlerinin ders malzemesi olarak kullanıldığı sınıflarda “-miş” ve “-İmiş” biçimbirimlerinin kanıtsallık işlevlerinin her biri için ayrı bir bağlam örneği hazırlanarak öğrenciye sunmanın öğrenim sürecine destek olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aikhenvald, A. Y. (2004). *Evidentiality*. Oxford University Press.
- Aksan, D. (1997). *Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksu-Koç, A. (2000). Some Aspects of the Acquisition of Evidentials in Turkish. L. Johanson and B. Uta (Ed.), *Evidentials: Turkic, Iranian and Neighbouring Language* içinde (ss. 15-28). The USA: De Gruyter Mouton.
- Aksu-Koç, A., Ögel-Balaban, H. ve Alp, İ. E. (2009). Evidentials and Source Knowledge in Turkish. T. Matsui & S. A. Fitneva (Ed.), *Evidentiality: A Window into Language and Cognitive Development* içinde (ss. 13-28). the USA: Wiley.
- Aksu-Koç, A. ve Slobin, D. I. (1986). A Psychological Account of the Development and Use of Evidentials in Turkish. W. Chafe & J. Nichols (Ed.), *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology* içinde (ss. 159-167). the USA: Ablex.
- Aksu-Koç, A. A. ve Slobin, D. I. (1982). Tense, Aspect and Modality in the Use of the Turkish Evidential. P. J. Hopper (Ed.), *Tense Aspect: Between Semantics and Pragmatics* içinde (ss. 185-200). the Netherlands: Benjamins.
- Aslan Demir, S. (2013). Türkmencede Kanıtsallık/Evidensiyellik. *Leyla Karahanlı Armağanı* (Kolektif) içinde (ss. 409-419). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Bacanlı, E. (2008). Türkiye Türkçesindeki –miş Ekinin Dolaylılık ve Dolaylılık-Dışı Kullanımlarında Zamansal Atıf. *bilig*, (44), 1-24.

- Başutku, S., Kaya, S. ve Tomak, E. (2016). Macaristan’da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Bilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar* içinde (C. 2, ss. 169-209). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Bosnalı, S. ve Kahraman, C. (2017). Türkçe ve Japoncada Kanıtsallık. *Söylem Filoloji Dergisi*, 2(2), 293-313.
- Cinque, G. (2001). A Note on Mood, Modality, Tense and Aspect Affixes in Turkish. E. Erguvanlı-Taylan (Ed.) *The Verb in Turkish* içinde (ss. 47-59). the Netherlands: Benjamins.
- Csató, É. Á. (2000). Turkish Mış- and İmiş- Items: Dimensions of a Functional Analysis. L. Johanson and B. Utas (Ed.), *Evidentials: Turkic, Iranian and Neighbouring Language* içinde (ss. 29-43). the USA: De Gruyter Mouton.
- Çangal, Ö. ve Hattatıoğlu, A. (2016). Bosna-Hersek’te Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Bilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar* içinde (C. 2, ss. 71-112). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Demir, N. (2012). Türkçede Evidensiyel. *bilig*, (62), 97-118.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Faller, M. (2002). *Semantics and Pragmatics of Evidentials in Cuzco Quechua* (Basılmamış Doktora Tezi). Stanford University, the USA.
- Göksel, A. ve Kerslake, C. (2005). *Turkish: A Comprehensive Grammar*. London: Routledge.
- Gül, D. (2010). *Tanıtıcılığın Durum Anlambilimsel Sunumu: Türkçede Tanıt Türleri* (Basılmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Johanson, L. (2000). Turkic Indirectives. L. Johanson ve B. Utas, (Ed.), *Evidentials: Turkic, Iranian and Neighbouring Language* içinde (ss. 61-87). the USA: De Gruyter Mouton.
- Johanson, L. (2003). Evidentiality in Turkic. A. Y. Aikhenvald ve R. M. W. Dixon (Ed.), *Studies in Evidentiality* içinde (ss. 273-290). the Netherlands: Benjamins.
- Johanson, L. (2006). Indirective Sentence Types. *Turkic Language*, 10, 72-87.
- Kaili, H. ve Çeltek, A. (2012). On the Teaching of –miş to Foreign Learners of Turkish. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2012, 1-23.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching Grammar. M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle&Heinle Thomson Learning.
- Matsui, T. ve Fitneva, S. A. (2009). Knowing How We Know: Evidentiality and Cognitive Development. T. Matsui ve S. A. Fitneva (Ed.), *Evidentiality: A Window into Language and Cognitive Development* içinde (ss. 1-11). The USA: Wiley.

- Özmen Veld, N. (2006). Anlamsal ve Edimsel Düzlemde Türkçede Tanıtsallık. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 3(2), 00-00.
- Sargın, M. (2014). Türkçede Verilen Bilginin Kaynağına İlişkin Tutumu Belirten Dilsel Düzenekler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 366-393.
- Willet, T. (1988). A Cross-Linguistic Survey of the Grammaticization of Evidentiality. *Studies in Language*, 12(1), 51-97.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yörüsün, S., Kardaş, D. M. ve Erdoğan, T. (2016). Kosova’da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Bilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar* içinde (C. 2, ss. 143-167). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (HÜYDOTAD)

Amaç ve Kapsam

Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi H.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü tarafından 2014 Yaz döneminden itibaren yayımlanmaya başlayan hakemli, süreli ve yerel bir dergi olup, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki çalışmaları teşvik etmeyi, yapılan bilimsel çalışmaların sonuçlarını ve tartışılan-üretilen yöntemleri bilim dünyası ile hızlı bir şekilde paylaşmayı hedeflemektedir. Kısa adı HÜYDOTAD olan dergi, Yaz ve Kış sayıları olmak üzere yılda iki kez yayımlanır.

Değerlendirme

Yayımlanmak üzere gönderilen yazılardan Yayın Kurulunun ön değerlendirmesi sonucunda uygun bulunanlar, incelenip raporlandırılmak üzere iki alan uzmanına gönderilir. Her iki raporun da olumlu olduğu durumlarda yazının yayımlanması kararı alınır; raporlardan biri olumsuz ise, üçüncü bir uzmanın görüşüne başvurulur. Hakkında iki olumsuz rapor düzenlenmiş yazılar yayımlanmaz. Yazarların, Yayın Kurulu veya uzmanların eleştirisi, değerlendirme ve önerilerini dikkate almaları gereklidir; ancak yazarlar da raporları inceleyip kendi görüşlerini bildirebilirler. Dergiye gönderilen yazılar yayımlansın veya yayımlanmasın iade edilmez. Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Genel Kurallar

İletişim: Yazarlar, her türlü haberleşmeyi aşağıdaki adrese yapmalıdır.

Hacettepe Üniversitesi

Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Beytepe Yerleşkesi 06532, Ankara.

Tel: + 90.312.2977182 / 2976771

Belgeç: + 90.312.2977171

E-posta: huydotad@hacettepe.edu.tr / huydotad@gmail.com

Genel Ağ Sayfası: <https://dergipark.org.tr/huydotad>

Yazarların Dikkat Etmesi Gereken Hususlar

Yazılar, <https://dergipark.org.tr/huydotad> adresinden giriş yapılarak gönderilmelidir.

Yazarların görev yaptığı kurum, unvan, iletişim bilgileri ve ORCID bilgisi makalelerinin ilk sayfasında, altta belirtilmelidir. Özel çeviri yazı içeren metinlerde kullanılan yazı tipleri de (PC uyumlu) e-posta iletisine eklenmelidir.

HÜYDOTAD'a gönderilen yazıların daha önce yayımlanmamış olması ya da aynı anda başka bir yayın organına gönderilmemesi gerekir. Bilimsel bir toplantıda sunulan bildiriler, ayrıca belirtilmek ve daha önce yayımlanmamış olmak koşuluyla kabul edilebilir.

Başlık: 12 sözcüğü geçmemeli, koyu ve büyük harflerle yazılmalı, ikinci dildeki karşılığı baş harfleri büyük olmak üzere koyu ve küçük harflerle İngilizce özetin öncesinde yer almalıdır.

Yazar Adı: Başlığın altında ortada, soyadı büyük harflerle koyu ve italik yazılmalı.

Öz/Abstract: En az 100 en çok 200 sözcük arasında ve yazının özünü verecek tarzda hazırlanmalıdır. Özet içinde alıntı, kaynak, şekil, çizelge vb. bulunmamalıdır. Her yazı için Türkçe ve İngilizce olmak üzere iki özet hazırlanmalıdır; ancak yazılar bu dillerden farklı bir dilde hazırlanmış ise ilgili dilde üçüncü bir özete yer verilmelidir. Özetler içerik yönünden birbirinin aynı olmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Özetin hemen altında en az 5, en fazla 10 anahtar sözcük verilmelidir. Anahtar sözcükler Türkçe, İngilizce ve varsa üçüncü dilde hazırlanmalıdır.

Makale Metni: Yazılar genişliği 16,5 cm, yüksekliği 23,5 cm boyutundaki kağıtlara bilgisayarda tek satır aralıkla ve 11 punto yazılmalı, sayfa kenarlarından 2'şer cm. boşluk bırakılmalı ve ikinci sayfadan başlayarak (başlık sayfası birinci sayfa olarak dikkate alınmak kaydıyla) sayfa numarası verilmelidir. Yazılar ortalama 10.000 kelimeyi geçmemeli, MS Word programında ve Times New Roman veya benzeri bir yazı karakteri ile yazılmalıdır. Paragraf başlarında tab tuşu, paragraf aralarında enter tuşu kullanılmamalıdır.

Kaynak Gösterme: Alıntılar ve atıflar için kaynak verme, dipnot şeklinde değil, metin içinde kısa atıf sistemi kullanılarak, yani (Tekin, 1988, s. 68), (Davletov, 2008, ss. 83-85) şeklinde gösterilmeli ve kaynaklar, yazı sonunda, alfabetik düzende tam künye hâlinde sıralanmalıdır. Elektronik kaynaklar kullanıldığında erişilme tarihi kesinlikle belirtilmelidir.

Makale Örneği

Çınar, B. (2008). Teşbih (Benzetme) Sanatına Dilbilimsel Bir Yaklaşım. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 129-142.

Kitap Örneği

Gülsevin, G. (1997). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*. Ankara: TDK.

Eckmann, J. (2003). Çağatayca. O. F. Sertkaya (Haz.), *Harezm, Kıpçak ve Çağatay Türkçesi Üzerine Araştırmalar*. Ankara: TDK.

Çeviri Kitap

Assman, J. (2001). *Kültürel Bellek* (A. Tekin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Yabancı Dilde Kitap

Dadrian, V.N. (2004). *The History of the Armenian Genocide: Ethnic Conflict from the Balkans to Anatolia to the Caucasus*. the USA: Berghahn Books.

Editörlü Kitaptan Bir Bölüm

McGowan, B. (1995). The Age of The Âyâns,1699-1812. *An Economic and Social History of The Ottoman Empire, 1300-1914*, (H. İnalcık and D. Quataert, Ed.) içinde (ss. 639-757). Cambridge.

Yüksek Lisans, Doktora Tez Örneği

Üstündağ, N. (2004). *Osmanlı Toplum ve Devlet Yapısının Dönüşümü Sürecinde Balkanlarda Âyanlık (XVII.-XVIII. Yüzyıllar)*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Elektronik Kaynak Örneği

Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü. TDK, 23 Temmuz 2012 tarihinde tdkterim.gov.tr/atasoz/?kategori=atalst&kelime=gibi&hng=tam adresinden erişildi.

Alıntılar: Üç satır ve daha az alıntılar satır arasında ve tırnak içinde, üç satırdan uzun alıntılar ise satırın sağından ve solundan birer santimetre içeride, blok hâlinde, 10 puntuyla, tek satır aralığıyla verilmelidir.

Dipnot: Kaynak gösterme dışında kalan ve makalenin ana konusu ile dolaylı bağlantısı olan açıklamalar, birden başlayarak dipnot kullanmak suretiyle yapılabilir. Dipnotlar verildiği sayfanın altında 10 puntuyla yazılmalıdır.

Tablo ve Şekiller: Her tablo, tablo numarası ve adını içeren bir başlık taşımaktadır. Gerekliyse, semboller için yapılacak açıklamalar tablonun hemen altında gösterilmelidir. Şekil açıklamaları numaralandırılmalı ve sırasıyla dizilmelidir. Hazırlanan tablo ve şekiller belirtilen sayfa boyutlarını aşmamalı ve metin içerisinde yer alacakları bölüme düzgün bir şekilde yerleştirilmelidir.

Yayına konulacak resimlerin profesyonel nitelikte çizim veya fotoğraflar olması gerekir. Şekil sayısı, yazar ve konu her şeklin altında açık bir biçimde belirtilmelidir. Elektronik ortamdaki siyah/beyaz iki renkli ve renkli resimlerin ölçüleri verildikten sonraki son çözünürlüğünün 300 dpi, çizgi çizimlerinin ise 800-1200 dpi olması gerekir. Yazıya konulan resimler .gif veya .jpeg formatlarında olmalıdır.

Dil ve Yazım

Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi'nin dili Türkiye Türkçesidir, fakat Yayın Kurulu uygun gördüğü takdirde derginin üçte biri oranında başta Türk Dilleri olmak üzere İngilizce, Fransızca, Almanca ve Rusça yazılara da yer verebilir. Türkiye Türkçesi ile yazılan makalelerin, yazım kuralları bakımından Türk Dil Kurumunun yürürlükteki Yazım Kılavuzu'na uygun olması gerekir.

Telif Hakkı

Yazar, *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*'nde yayımlanmış yazısının telif hakkını Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsüne devretmiş olduğunu kabul eder. Dergide yayımlanan yazıların, yayıncının yazılı izni olmadan, tamamı veya bir kısmı herhangi bir yolla çoğaltılamaz. Dergide yer alan yazılar, resim ve şekiller, üçüncü şahıslar tarafından ancak, kaynak gösterilmek suretiyle alıntılanabilir. Resim, tablo, şekil ve benzerlerinin çoğaltılması için gerekli iznin sağlanması yazarın sorumluluğundadır.

HACETTEPE UNIVERSITY
JOURNAL OF TURKISH STUDIES AS A FOREIGN LANGUAGE

Aim and Scope

Hacettepe University Journal of Turkish Studies as a Foreign Language, which has been published since 2014 Summer term, is a refereed, periodic and local journal. The aim of the Journal is to encourage the studies in the field of teaching Turkish as a foreign language and share the results and the discussed-created methods of the scientific works with the science environment in a very short time. The Journal whose abbreviation is HUYDOTAD, published twice a year as Summer and Fall issues.

Evaluation

The articles to be sent for publishing which are approved as a result of the pre-assessment of the Editorial Board are submitted to two referees who are the experts of their subjects, in order to be analysed and reported. In the case that the two reports are found to be positive, the article is accepted to the journal; if one of the reports is negative, a third expert's opinion is asked for. Those articles which have two negative reports are not accepted to the journal. The authors are expected to take the criticism, evaluation and advice of the Editorial Board and the experts into consideration; however, the authors have the right to analyse the reports and declare their own points of view. Whether the articles that have been sent to the journal are published or not, they are not returned. The responsibility of the opinions in the articles published belongs to the authors.

General Rules

Contact: Authors should make all kinds of communications with the following address:

Hacettepe University

Institute of Turkish Studies

Beytepe Campus 06532 Ankara

Tel: + 90.312.2977182 / 2976771

Fax: + 90.312.2977171

E-mail: huydotad@hacettepe.edu.tr / huydotad@gmail.com

HUYDOTAD Web Page: <https://dergipark.org.tr/huydotad>

The Points to be Considered by the Authors

The articles should be sent to the address <https://dergipark.org.tr/huydotad>. The authors should indicate their affiliation, titles, contact information and ORCID number at the bottom of first page of articles. The type fonts (PC –compliant) used in the texts that consist of special translation writings should be added to the e-mail message.

It's essential that the articles sent to HUYDOTAD have not been previously published or should not be sent to another media organ. The notices presented in a scientific convention can be accepted under the condition that they will be separately stated and have not been published before.

Title: It should not be over 12 words, should be written with bold and capital letters, the words equaled to the second language should be included in advance of the English abstract with bold and small letters whose initials are to be capitals.

Author's Name: The name with the surname in bold and italic capitals should be written in the middle under the title.

Abstract: It should be prepared at least between 100 and 200 words and in a way that reflects the article's content. In the abstract, there should not be any quotation, source material, form, chart etc.. Two abstracts should be written in both Turkish and English for each article; however, if the articles have been prepared in a different language apart from these languages, there should be a third abstract in relevant language. The abstracts should be the same as one another in terms of the content.

Key words: At least 5, at most 10 key words are to be given following the abstract. The key words should be written in Turkish, English and in a third language if any.

Article Text: The texts should be typed on the papers whose width is 16,5 cm and height is 23,5 cm in a single-spaced way and with 11 point size, and there should be a 2cm space from the page sides and page number is to be given beginning from the second page (considering the title page as the first page). The texts should not include words more than 10.000 and they should be typed through the MS Word program and with Times New Roman or another typeface similar to it. At the beginning of the paragraphs the tab key and between the paragraphs the enter key should not be used.

Citation/Bibliography: Citation for quotations and references should be shown using the short citation system in the text, in other words (Tekin, 1988, s. 68), (Davletov, 2008, ss. 83-85), not in a footnote style and the bibliography should be arranged at the end of the article in alphabetical order and with the whole tag. When electronic source materials are used, the date accessed should definitely be indicated.

For Article

Çınar, B. (2008). Teşbih (Benzetme) Sanatına Dilbilimsel Bir Yaklaşım. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 129-142.

For Books

Gülsevin, G. (1997). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*. Ankara: TDK.

Eckmann, J. (2003). Çağatayca. O. F. Sertkaya (Ed.), *Harezmi, Kıpçak ve Çağatay Türkçesi Üzerine Araştırmalar*. Ankara: TDK.

Translated Books

Assman, J. (2001). *Kültürel Bellek* (A. Tekin, Trans.). İstanbul: Ayrıntı Publishing.

Books in a Foreign Language

Dadrian, V.N. (2004). *The History of the Armenian Genocide: Ethnic Conflict from the Balkans to Anatolia to the Caucasus*. the USA: Berghahn Books.

Part from Edited Books

McGowan, B. (1995). The Age of The Âyâns, 1699-1812. *An Economic and Social History of The Ottoman Empire, 1300-1914*, (H. İnalcık and D. Quataert, Ed.) (ss. 639-757). Cambridge.

For Master and PhD Thesis

Üstündağ, N. (2004). *Osmanlı Toplum ve Devlet Yapısının Dönüşümü Sürecinde Balkanlarda Âyanlık (XVII.-XVIII. Yüzyıllar)*. Unpublished Master Thesis, Hacettepe University, Ankara.

Elektronik Sources

Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü. TDK, retrieved: 23 July 2012
tdkterim.gov.tr/atasoz/?kategori=atalst&kelime=gibi&hng=.

Quotations: Three-lined and less quotations should be given between the lines and in inverted commas whereas the quotations longer than three line should be written by leaving 1 cm from both right and left sides of the line, in a block with point size 10 and in a single-spaced way.

Footnote: The statements apart from the citation which have a direct connection with the article's main topic, can be made through footnote beginning from the first number. The footnotes should be written in point size 10 and on the page that they are given.

Tables and Graphics: Each table should have a table number and a title including its name. If it's necessary, the explanations for the symbols should be shown right under the table. The graphic explanations should be numbered and arranged in order. The tables and the graphics that are prepared should not exceed the signified page sizes and they should be properly put in the sections that they will take place in the text.

It is required that the pictures to be published should be the professional drawings or photographs. The number of graphics, the author and the 'topic' should be clearly pointed out following the each graphic. Their last resolution is to be 300dpi and line drawings should be 800-1200 dpi after giving the sizes of the two-colored-white/black-and colorful pictures in the electronic environment. The pictures added to the article are required to be in the .gif and .jpeg formate.

Language and Writing

The language of *Hacettepe University Journal of Turkish Studies as a Foreign Language* is Turkish of Turkey, but as long as the Editorial Board finds it acceptable, the articles in particularly Turkic Languages, and English, French, German and Russian are allowed to take place in the one third of the journal. The articles written in Turkish of Turkey ought to be befitted to Spelling Dictionary by Turkish Language Agency in terms of spelling rules.

Copyright

The author agrees that he/she has transferred the copyright of his/her published article to *Hacettepe University Journal of Turkish Studies as a Foreign Language*. The complete or a part of the articles that are published in the journal can not be copied without the written permission of the publisher. The writings, pictures and shapes can be quoted by the third parties provided that they will give reference. Enabling permission for the copy of the pictures, tables, shapes and etc. are in the author's responsibility.

