

SAKARYA DİL DERGİSİ SAÜDİL

CİLT/VOLUME: | SAYI/NUMBER: | fi. X& " İ " 1

Sakarya University
Journal of Language



CİLT/VOLUME: 2 SAYI/ISSUE: 1
E-ISSN 2980-2938

HAZİRAN/JUNE 2024
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/saudil>

**SAKARYA
DİL DERGİSİ**

**SAKARYA
LANGUAGE JOURNAL**



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

The Owner on Behalf of Sakarya University

Sakarya Üniversitesi Adına İmtiyaz Sahibi

Prof. Dr. Hamza Al
Sakarya University, Sakarya-Türkiye

Editor in Chief / Baş Editör

İsmail Aydoğdu
Foreign Language Teaching, Turkish Education, Turkology
Sakarya University
Sakarya-Türkiye
iaydogdu@sakarya.edu.tr

Assistant Editors/ Editör Yardımcıları

Ömer Göktaş
Cultural Studies (Other), Turkish Folklore, Turkish Folklore
Sakarya University
Sakarya-Türkiye
omergoktas@sakarya.edu.tr

Editorial Board / Editör Kurulu

Ahmet Akkaya
Turkish Education, Turkology, Teacher Training
Adyaman University
Adyaman-Türkiye
aakkaya@adiyaman.edu.tr

Fulya Topçuoğlu Ünal
Turkish Education, Teacher Training
Dumlupınar University
Kütahya- Türkiye
fulya.topcuoglu.unal@dpu.edu.tr

İsmail Güleç
Philology, Classical Turkish Literature
İstanbul Medeniyet University
İstanbul- Türkiye
ismail.gulec@medeniyet.edu.tr

Lindita Khanari Latif
Turkology
University of New York Tirana
Albania
lindalatifi@yahoo.com

Nezir Temur
Teacher Training, Turkish Education
Gazi University
Ankara- Türkiye
ntemur@gazi.edu.tr

Nurullah Ulutaş
Philology, New Turkish Literature, Turkish New
Turkish Literature
Bitlis Eren University
Bitlis- Türkiye
nulutas@beu.edu.tr

Oya Tunaboşlu
Teacher Education, Foreign Language Teaching,
English
Süleyman Demirel University
Isparta-Türkiye
oyatunaboşlu@sdu.edu.tr

Semra Alyılmaz
Philology, New Turkish Language, Old Turkish
Language
Bursa Uludağ University
Bursa- Türkiye
semraalyilmaz@uludag.edu.tr

Canser Kardeş
Philology, Turkish Folklore
Muş Alparslan University
Muş- Türkiye
c.kardas@alparslan.edu.tr

Emrah Boşlu
Teacher Training, Turkish Education
İstanbul Aydın University
İstanbul- Türkiye
emrahboşlu@aydin.edu.tr

Gökçen Göçen Özdemirel
Teacher Training, Turkish Education
Fatih Sultan Mehmet Foundation University
İstanbul- Türkiye
ggocen@fsm.edu.tr

Mehmet Emre Çelik
Teacher Training, Turkish Education
University Džemal Bijedić Mostar
Bosnia and Herzegovina
mehmetemre.celik@omu.edu.tr

Murat Şengül
Teacher Training, Turkish Education
Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Nevşehir- Türkiye
muratsengul@nevsehir.edu.tr

Nagihan Çetin
Philology, Turkish Folklore
Antalya Akev University
Antalya- Türkiye
nagihan.cetin@akev.edu.tr

Nurşat Biçer
Teacher Training, Turkish Education
Amasya University
Amasya- Türkiye
nursat.bicer@amasya.edu.tr

Selçuk Kürşad Koca
Philology, Turkish Folklore
Qatar University
Qatar
skursadkoca@sakarya.edu.tr

Sevim İnal
Teacher Education, Foreign Language Teaching,
English
Çanakkale Onsekiz Mart University
Çanakkale- Türkiye
seviminal65@gmail.com

Yakup Alan
Teacher Training, Turkish Education
Sakarya University
Sakarya- Türkiye
alanyakup@gmail.com

Adham M. Abo Hattab
Foreign Language Education, English
Al Aqsa University
Palestine
am.hatab@alaqsa.edu.ps

Editorial Board/Yayın Kurulu

Muhammed Hüküm
Philology, New Turkish Literature, Turkish New
Turkish Literature
Sakarya University
Sakarya- Türkiye
muhammedhukum@sakarya.edu.tr

Mustafa Altun
Philology, Turkish Language, New Turkish Language
Sakarya Üniversitesi
Sakarya- Türkiye
maltun@sakarya.edu.tr

Melek Kalın Salı
Philology, Turkish Language, Old Turkish Language,
New Turkish Language
Çanakkale Onsekiz Mart University
Çanakkale- Türkiye
melekkulcu@comu.edu.tr

Mehmet Özdemir
Philology, New Turkish Literature, Turkish New
Turkish Literature
Sakarya University
Sakarya- Türkiye
mehmetoz@sakarya.edu.tr

Nahide İrem Azizoglu
Teacher Training, Turkish Education
Sakarya University
Sakarya- Türkiye
azizoglu@sakarya.edu.tr

Tuğba Demirtaş Toloman
Teacher Training, Turkish Education
Sakarya University
Sakarya- Türkiye
tdemirtas@sakarya.edu.tr

Turkish Language Editor/Türkçe Dil Editörü

Feyza Keşan
Turkish Folklore
Sakarya University
Sakarya- Türkiye

Ennur Bilecan Karaosmanoğlu
Turkish Folklore
Sakarya University
Sakarya- Türkiye

Preflight Editor/ Ön Kontrol Editörü

Yasemin Yıldız
Linguistics, Old Turkic Language
Sakarya University
Sakarya- Türkiye

Ayşegül Candan
Turkish and Social Sciences Education
Sakarya University
Sakarya- Türkiye

English Language Editor/İngilizce Dil Editörü

Büşranur Kocaer
European Language, Literature and Culture
İbn Haldun University
İstanbul-Türkiye

Technical Editor/Teknik Editör

Furkan Varol
Modern Turkish Literature in Türkiye Field
Sakarya University
Sakarya-Türkiye

Editorial Office/Yazı İşleri Sekreterliği

Saliha Taze
Turkish Education
Sakarya University
Sakarya-Türkiye

Layout / Mizanpaj

Mehmet Emin Çolak
Scientific Journals Coordinatorship
Sakarya University
Sakarya-Türkiye
mehmetcolak@sakarya.edu.tr

Yakup Beriş
Scientific Journals Coordinatorship
Sakarya University
Sakarya-Türkiye
yakupberis@sakarya.edu.tr

Contents

Research Article

- 1 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Duygusal Bürün Eğitimi
Emotional Prosody Training in Teaching Turkish as a Foreign Language
Gökçen Tekin 1-19
- 2 Muhyi-i Gülşeni'nin Hüsn ü Dil Adlı Eserinde Ölümsüzlüğün Simgesi Olan Âb-ı Hayatın Mezopotamya, İran ve Ortadoğu Mitolojileri ile Kutsal Kitaplardaki Ölümsüzlük Simgeleriyle Karşılaştırılması
Comparison of Âb-ı hayat (Adam's Ale), The Symbol of Immortality, in Muhyi-İ Gülşeni's Work Called Hüsn Ü Dil, with the Symbols of Immortality in Mesopotamia, Iran and Middle East Mythologies and the Holy Books
Berrin Özer 20-30
- 3 Belirtili, Belirtisiz ve Takısız Ad Tamlaması in L2-Turkish Evidence From the Learning Difficulties of L1-Greek-speaking learners and Teaching Suggestions
Vasiliki Mavridou 31-54
- 4 Osmanlı Türkçesinin Son Dönemine Ait Bir Eser: Miftâhu'l-Cinân
A Work of the Last Sentence of Ottoman Turkish: Miftâhu'l-Cinân
Rumeysa Öztaş, Beyzanur Baltacı 55-64



Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Duygusal Bürün Eğitimi

Emotional Prosody Training in Teaching Turkish as a Foreign Language

Gökçen Tekin

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Türkçe Eğitimi Bölümü, Bolu, Türkiye,
gokcentekinbrs@gmail.com



Geliş Tarihi/Received: 02.02.2024
Kabul Tarihi/Accepted: 27.05.2024
Yayımlanma Tarihi/ Available Online:
30.06.2024

Öz: Açık ve anlaşılır bir iletişim öğrencilerin en temel ihtiyaçlarındandır. Konuşulanların anlamsal boyutunu tamamlayan bürünsel özellikler, sesletimin yalnızca parçalı birimlerden oluşmadığının göstergesidir. Bürün türlerinden biri olan duygusal bürün, bireyin konuşmalarındaki anlamı duygu ve niyetler yönünden tamamlamaktadır. Dillerin söz dizimi sistemlerine göre farklılaşan ünlem kalıpları farklı duyguları ifade eden sözlerin temsili olmanın yanı sıra aynı duyguların farklı sesletmelerini de oluşturmaktadır. Yabancı dil öğrenim sürecinde konuşulanların ya da dinlenenlerin algılanması, duygusal anlamın doğru algılanıp ifade edilebilmesi hedef dildeki ünlem kalıpları ve duygusal bürünün kazanılmasıyla sağlanabilir. Bu nedenle yabancı dil öğretim sürecinin başından itibaren bürün ve türlerine yönelik seviyelere göre farklı yöntemlerle öğretim yapılmalıdır. Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde orta düzey (B1) itibarıyla kullanılabilir 15 duygusal bürün öğretim etkinliği tasarlanmıştır. Etkinlikler, sınıf içi ortamda öğretmen rehberliğinde, çoklu uyaran ve duyu aracılığı ile öğrenciler arası işbirliği içerisinde gerçekleştirilebilir etkinlikler olup taklit ve zıtlıklardan yararlanmayı sağlar. Böylece farkındalık sağlayarak otomatikleştirmeye hizmet edici niteliktedir. Yabancı dil öğretiminde bürün eğitiminin önemi ve alanyazındaki bürünsel özelliklerin eğitime yönelik uygulama boşlukları göz önüne alınarak çalışmanın konu ilgilileri ve öğretim sürecine rehberlik edeceği düşünülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Sesletim Eğitimi, Bürün Öğretimi, Duygusal Bürün

Abstract: Clear and understandable communication is one of the most basic needs of students. The prosodic features that complete the semantic dimension of what is spoken are indicators that pronunciation does not consist only of segmental units. Emotional prosody, one of the types of prosody, completes the meaning of the individual's speech in terms of emotions and intentions. Exclamation patterns that differ according to the syntax systems of languages not only represent words expressing different emotions, but also constitute different pronunciations of the same emotions. During the process of learning a foreign language, perceiving what is spoken or listened to and correctly perceiving and expressing emotional meaning can be achieved by acquiring exclamation patterns and emotional prosody in the target language. For this reason, from the beginning of the foreign language teaching process, emotional prosody teaching should be done with different methods according to the levels and types. In this study, 15 emotional voice teaching activities that can be used at the intermediate level (B1) in teaching Turkish as a foreign language were designed. Activities can be carried out in the classroom environment under the guidance of the teacher, in cooperation between students, through multiple stimuli and senses, and enable the use of imitation and contrasts. Thus, it serves to automate by providing awareness. Considering the importance of prosodic education in foreign language teaching and the application gaps in the literature regarding the education of prosodic features, it is thought that the study will guide those interested in the subject and the teaching process.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Training Pronunciation, Teaching Prosody, Emotional Prosody

Extended Abstract

With the modern mentality, the pronunciation skill, which has been neglected for a long time, has evolved beyond being a skill targeted solely for the teaching of segmental units. Over time, the importance of suprasegmental units has also been recognized. Minimizing the formation of accents,

Cite as (APA 7): Tekin, G. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde duygusal bürün eğitimi, *Sakarya Dil Dergisi*, 2(1), 1-19.



especially in a foreign language, is one of the fundamental requirements for clear and comprehensible speech.

Foreign language learning is a process in which many students struggle with their speaking skills for various reasons. Individual factors, the linguistic distance between the target language and the native language, as well as biological conditions, can hinder pronunciation goals. To prevent the permanence of incorrect pronunciation in the target language, this process should be addressed from the beginning of the teaching process. The limitation of teaching materials and programs also negatively impacts this situation. Those responsible for teaching often find it challenging to provide clear gains and materials that facilitate the achievement of these gains. Therefore, pronunciation skills are limited to textbook activities that will ensure the correct production of sounds.

Ensuring the correct production of segmental units is concerned with teaching the sound features of words of the target language. However, the pronunciation of a language does not only mean the correct pronunciation of the sounds and words of that language. There is also a prosodic aspect of pronunciation, which complements the semantic aspect of speech and is only audible. Prosody semantically completes the discourse in the speaker's linguistic expressions with suprasegmental features. While the way of saying an expression can completely change its meaning; the fact that each language has its own idiosyncratic features necessitates teaching the pronunciation of the target language as a whole. Otherwise, at best, communication will result in correctly pronounced words but with misplaced meanings.

One of the sub-types of prosody, emotional prosody, adds emotions and intentions such as happiness, sadness, fear, and anger to speech. Thus, it requires the intensive use of fundamental elements like intonation and stress, which are the subcomponents of prosody. Considering that, even with interference from the native language, foreign language accents are often thought to arise mainly due to the improper use of basic components such as stress and intonation, the importance of emotional prosody training becomes clearer.

Emotional disguise can make individuals' deficiencies in grammatical structure and vocabulary areas unnoticeable while speaking a foreign language. Because in many languages, expressions that are given meaning through pronunciation can be used by adapting the grammatical structures of that language to daily language. In addition, prosodic features carry clues about the speaker's mental state, emotions and attitudes, which can sometimes completely change the meaning. Therefore, organizing inclusive education according to levels, determining achievements, and making applications multidimensional and stimulating is very important.

The research is a systematic review study in the introductory type of descriptive research methods based on the classification and evaluation of studies conducted in a certain field (Hertman, 2006). Systematic review is the synthesis of findings obtained by comprehensively scanning the literature on a particular subject. In this study, in line with the literature, by synthesizing the knowledge, skills and field-specific methodologies required for learning the emotional idiom of Turkish, classroom activity suggestions have been developed to help those learning Turkish as a foreign language acquire idiosyncratic features.

It is believed that the designed activities will be beneficial for emotional prosody instruction of intermediate-level Turkish learners by incorporating multiple sensory stimuli. The activities have been diversified, taking into account individual differences in the classroom environment. Activities involving group work and paired exercises are prepared to be integrated into lessons without disconnecting from the communicative context. They are not solely based on flat imitation and repetition but go beyond to understanding emotions, putting oneself in someone else's shoes, and expressing oneself through feelings. It is thought that the collaborative nature of the activities will provide students with a more

comfortable means of self-expression and help them develop confidence. The planned work environment is intended to be one where students will participate joyfully rather than experiencing a teaching situation, with the aim of reducing stress levels. In this context, the designed 15 emotional prosody activities are generally grounded in the features of Turkish related to intonation and stress. These activities are based on enactment, pronunciation, listening-imitating, recognizing contrasting situations, and perceiving the variability in tone based on emotion and intention.

Emotional cues are elements that help predict how the speaker feels and his next action during the communication process and enable individuals to direct their own behavioral reactions (Mitchell, Kingston & Barbosa Bouças, 2011). This also facilitates positive social interactions. It is argued that a deficiency in this skill can cause behavior and learning problems (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001). Although studies on emotional prosody in teaching Turkish as a foreign language are limited in the literature, they consist of activity studies (Altınok, 2021) and emotional prosody perception studies that appeal to different audiences. In Ertürk's (2017) study, where he examined the perception and production data of neutral, joy, sadness, and anger units in healthy adults whose native language is Turkish, it was determined that there was no difference between the correct perception of emotional expression by men and women and that both genders could perceive it at a high rate. Akkaya (2023) concluded that the similarity of the stimuli to the native language is important for emotional prosody processing and that individuals automatically process emotional tones in their native language. It is noteworthy that there are not enough studies in the literature other than emotional prosody perception examinations, and it is thought that there is a need to increase application recommendations.

1. Giriş

Yabancı dil öğrenim sürecinde konuşma, öğrencilerin yaş ve algı yetersizliğinin (Ioup, 2008; Flege, 1995) yanı sıra diğer bireysel faktörler sebebiyle de zorlandığı bir beceridir. Dilbilgisel unsurlar ve yeterli kelime dağarcığı gibi kazanımların edinilmiş olması halinde dahi (Hewings, 2018) bu problem, sesletim becerisinin zamanında kazanımlara ve öğretim sürecine dahil edilmemiş ya da öğrenimin yetersiz edinilmiş olması (Karatay, Güngör ve Özalan, 2017) sebebiyle devam edebilmektedir. Bu da halihazırda bir ana dili varlığı (Munro, 2008) ile özellikle kritik dönemin geçmesi (Birdsong, 2009) ve beynin dil öğrenmeye olan özel kapasitesinin (Penfield ve Roberts, 1959; Lenneberg, 1967; Gilakjani & Ahmadi, 2011) 11-14 yaşlarından sonra düşüşe geçmesiyle aksanlı bir konuşma (Lenneberg, 1967, s. 179) ortaya çıkarmaktadır. Aksanlı konuşma ise öğrencilerin konuşma becerisine yönelik kaygı hissetmelerine neden olmaktadır (Karçıç ve Çetin, 2015; Aktaş, 2018; Gökhan, 2020; Çalışkan 2023).

Yabancı dil öğreniminde -özellikle yetişkinler için- ana dili konuşucusu düzeyinde bir sesletime sahip olma düşüncesi Lenneberg'in (1967) bunun yetişkinlikten önce gerçekleştirilen biyolojik bir koşul olduğunu göstermesiyle sona ermiştir. Ayrıca bunun gerçekçi bir hedef olmadığı ve öğrencilere gereksiz bir yük olduğu (Levis, 2005) düşünülmeye başlanmıştır. Bunun yerine anlaşılabilirlik ve açıklık ilkelerini yerine getirmede öğrencilerin iletişim problemlerini en aza indirgemeyi (Fraser, 1999) hedefleyen bir sesletim ideali geliştirilmiştir. Nitekim sesletim, genel amacı fonolojik aksanı ortadan kaldırma girişimi olan (Odisho, 2014, s. 65) bir beceridir.

Sesletimin doğru bir şekilde yapılabilmesi parçalı ve parçalarüstü birimlerinin birlikte ele alınması ile gerçekleşir. Parçalı birimler, dilin, ses ve sesbirimlerinden oluşan en küçük birimleridir. Parçalarüstü birimler de denilen bürün ise; ezgi çatısı altında vurgu, sesletme (tonlama), durak ve ulamadan oluşmaktadır (Karatay ve Tekin, 2019b). Modern eğitim anlayışı ile sesletim becerisi de yalnızca parçalı birimler olarak ele alınmaktan sıyrılmıştır. Etkili bir iletişim sürecinde konuşma becerisini geliştirmek dilin bilgisel yönü dışında sesletimin de her iki yönüyle birlikte ele alınmasını gerektirir.

Bürün, dilin sentaks, semantik, pragmatik ve parçalı birimleriyle etkileşim kurarak (Hargrove, 1997) ezgi değişiklikleriyle söylem anlamının duygusal değer ve yoğunluğunu ileten duygusal bir mekanizma (Brown, 2017); iletişimin önemli bir bileşenidir (Hargrove, 1997). Bürün, dilsel olmayan bilgiden dilüstü özelliklere kadar uzanan ve temelde dilsel olan işlev ve etkinin sürekliliği olarak da tanımlanır. (Chun, 2002). Bürünle ifade edilen tutumlar, aktarılan iletiyi etkiler: Örneğin konuşmacı, sesletmesiyle kendine, ifadenin içeriğine veya dinleyiciye karşı değerlendirici bir duruş sergiler. Konuşmacının alışılmış sesinden farklı sesletmeler, ironi veya alaycılık ifadesi olabilir (Sidtis & Van Lancker Sidtis). Bunu ayırt edebilmek ana dili için bir zorluk olmasa da yapılan çalışmalar, özellikle yetişkinlerin yabancı bir dilde duygusal bürün öğreniminde zorlandıklarını ve daha fazla bilgiye ve maruziyete ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (De Marco, 2019; Pell & Skorup, 2008; Wang & Mao, 2022). Dilin sesletme gibi belirli yönlerinin dil ediniminin -ancak- erken aşamalarında doğal bir şekilde kazanılabileceği vurgulanır (Chun, 2002). Buna rağmen yabancı dil öğrencilerinin hedef dildeki özgün sesletme farklılıklarını anlayabilmeleri ve bunu doğru bir şekilde üretebilmeleri kendilerini ifade edebilmede oldukça gerekli ve önemlidir. Çünkü ses ve anlam arasındaki duygusal bağlantının gücü, sesletme değişimlerine bağlıdır (Perlovsky, 2013). Bu zorlukların bir kısmı dilsel bir kısmı ise bireysel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Dile ait gramatik bilgi tanımlanabilir birimlere ve seviyelere ayrılabilirken bürünsel sistem doğası sebebiyle dile ait diğer bilgiler gibi somutlaştırılmamaktadır. Bürünün iletişimde dilbilgisel, duygusal, tutumsal, psikolojik, pragmatik ve kişisel gibi zengin ve karmaşık özelliklerinin olması bürünü daha belirsiz kılar (Sidtis & Van Lancker Sidtis, 2003). Özellikle yabancı dilin üretilmesi ve algılanmasında; konuşulan hedef dildeki aksan derecesinde, iletişim sürecinde bilgi, öncelik, cümle ayırma ve bağlamdan anlam çıkarmada bürünsel özelliklerin etkisinin olduğu bilinmektedir (Busa, 2008). Ayrıca Chun (2002), bürünün:

1. Yeni veya paylaşılan bilgiyi algılamak,
2. Cümle, paragraf, konu ve konuşmadaki sınırları fark etmek,
3. Etkileşimi kontrol etmek ve konuşmayı düzenlemek,
4. Konuyu sürdürmek veya yeni bir konu başlatmakta etkili olduğunu belirtir.

1.1. Duygusal bürün

Monrad-Krohn bürünü içsel (dile özgü), entelektüel, duygusal ve sözsüz olmak üzere dörde ayırır. İçsel bürün, anlama göre sesletmeyi ayarlar; anlam netliği için ifadenin belirli bölümleri veya kelimeleri üzerindeki vurgu ve süreyi değiştirir. Entelektüel bürün, konuşmaya tutumları; duygusal bürün mutluluk, üzüntü, korku, öfke gibi duyguları ve sözsüz bürün ise "hımm" tarzında onaylama, "hıı.." tarzında anlayamama, "şıttt" tarzında susulmasını isteme ve iç çekmek gibi konuşmayı süsleyen bazı net ve sözel olmayan anlamları ekler (Ross, 1993, s.910; Ross 2000; Shriberg vd. 2001). Duygusal bürün, mutluluk, hüznün, korku ve kızgınlık gibi duyguların konuşmaya aktarılmasıdır (Ross 2000; Shriberg vd., 2001). Tutumsal ve duygusal bürünün birleşimidir. Jestlerle birleştirildiğinde, duygusal bürün söyleme canlılık katar ve mesajın içeriğini ve etkisini büyük ölçüde etkiler (Ross, 2000). Konuşmanın melodisi, süresi ve şiddeti gibi sesin bürünsel yönleri, konuşmacının zihinsel durumuyla ilgili ve konuşulan kelimenin anlamını tamamlayan veya değiştiren sözlü olmayan önemli ipuçları sağlar. Bu şekilde bir kişinin hangi duyguyu hissettiği veya bir olaya, kişiye veya nesneye karşı tutumu görünür kılınabilir (Mitchell & Ross, 2013).

İnsan sesi, çoklu potansiyeller arasında kendi modülasyonu aracılığıyla farklı anlamları ve nüansları iletebilmektedir. Bu bürünsel değişiklikler, parçalarüstü birimleri temsil eder ve her dilin kendine özgü parçalı özellikleriyle birleşir. Bir duyguyu ifade ettiğimizde, iletişimsel eylemimizin anlamı sadece ses ve bireysel özellikler tarafından değil, aynı zamanda kelime seçimi, konuşmamızı düzenleme şeklimiz ve sesleri nasıl biçimlendirdiğimizle şekillenir (De Marco, 2019).

Poggi ve Magno Caldognetto (akt.: De Marco, 2019) duygusal ifadenin dilbilgisel doğasını düzenleyen dört kaynaktan bahseder:

1. Anlamsal kaynaklar: Fiil, sıfat, zarf, isim gibi sözcük türleri ve duygusal durumları açık bir şekilde belirten semantik ve pragmatik içeriğe sahip ünlemlerden oluşur. Özellikle, “ah”, “vay” gibi ünlemler duygusal mesajı açıklama yapmadan ileterek nedeninin metinden çıkarılmasını gerektirir.
2. Sözdizimsel kaynaklar: Duygusal konuşma, ifadelerin yapısını, düzenini etkiler ve cümlenin bilinen sırasının değiştirilmesiyle oluşur. Söylemin belirli bir unsuruna odaklanmayı ifade eden sola kaydırma, bunun bir örneğidir. Demircan, (1996; akt.: Fidan, 2002) *vurguyu kaydırma* da denilen bu odaklamanın olağan söz dizimini değiştirmeden vurgunun belirlenen odağa taşınması şeklinde yapıldığını belirtir.
3. Morfolojik kaynaklar: Duygusal üretimde kelime yapıları değişikliğe uğrayabilir. Örneğin, olumlu duygularla ilgili olarak sevinç ifadesinde küçültme ekleri ve sevgi sözcüklerinin kullanımı yaygınken olumsuz duygularla ilgili olarak öfke ifadesinde, saldırganlığa yönelik kelimelerin kullanımı yaygındır.
4. Fonolojik kaynaklar: Duygusal konuşmada, seslerin biçimlendirilmesi ve gülümseyerek konuşmak gibi jest, mimikler bağlamdaki kişisel deneyimlerce farklılaşabilir.

Duygusal bürün fizyolojik bir yapıya sahiptir ve dilin genel olgularına uygulanır. Her ulusal dilin sözdizimi sistemi birçok farklı “ünlem” kalıbına sahiptir. Bir yandan aynı sesletme (tonlama) mutluluk, mutsuzluk gibi farklı duyguları ifade eden sözleri temsil edebilirken diğer yandan aynı duyguları ifade eden sözlere farklı sesletmeler de yapılabilir. Duygusal bürün, konuşmacının genel duygusal durumunun kontrolsüz ve bilinçsiz bir ifadesi ile kendini gösterir. Bu duyguların bilinçsizliği, konuşmacının konuşma anındaki duygusal durumunun kasıta bağlı olmaksızın yansımasyandır. Ulusal dil içindeki vurgu özellikleri ile belirli duygular arasındaki eşbiçimliliğin eksikliği, duyguları ifade etmek için belirli vurgusal kuralların olup olmadığını belirlemeyi zorlaştırır. Bu kontrolsüz ve bilinçsiz genel duygusal durumun ifade alanı ise metindir (Piotrovskaya, 2003). Konuşmadaki duyguları algılamak ve anlamak hem kişisel hem de mesleki hemen hemen her türlü konuşmada çok önemlidir (Shakuf vd., 2022) çünkü duygusal durumlar, tutumlar (sempati, baskınlık, nezaket vb.) ve niyetler çoğunlukla ses tonunun farklılaşmasıyla ifade edilir (Wildgruber, 2006). Bürünsel işlev yitiminde dilsel (tonlar, kelime-vurgu zıtlıkları), duygusal-bürünsel, pragmatik ve göstergesel açıdan sesletmenin farklılaştığı görülebilir (Sidtis & Van Lancker Sidtis, 2003).

Dilsel faktörlerin yanı sıra, duyguların tanınmasında aynı sosyal kodları paylaşmak ve benzer iletişim tarzlarına sahip olmak da önemli bir rol oynar. Bir yabancı dil öğrencisinin yabancı dil öğrenme yeteneği ile duyguları tanıma yeteneği arasındaki ilişki doğrusal olmayabilir. Sadece dilbilgisel olarak değil bürünsel düzeyde problemlerin yaşanması da muhtemeldir (De Marco, 2019). Duygusal durumların ifadesi ve algılanması, öğrenciler için zor bir görevi temsil eder. Çünkü yabancı dilde konuşma, duygusal durumların ifadesinin gerçekleştirilmesine katkıda bulunan bürünsel kaynakların tam kontrolünün sağlanmasını gerektirir (De Marco, 2019). Dolayısıyla bürün eğitimi belli bir seviyeden sonra değil dil öğretiminin başından (sezdirim yoluyla) itibaren sürece yayılarak kazandırılması gereken bir beceridir. Bu süreçte seviyelere uygun şekillerde etkinliklerle öğrencilere bürünsel unsurlar edindirilebilir. Metinler ve cümleler üzerinden yapılan etkinlikler dilbilgisel yapıları parçalayarak inceleme ve özellikler üzerinde tek tek farkındalık kazandırmaya da yardımcı olabilir. Bürünsel farkındalığın geliştirilmesinde ayrıştırılmış senaryolu cümlelerin kullanılması öğretmene veya araştırmacıya içerik kontrolü sağlaması ve öğrencinin dikkatinin odaklanmasına izin vermesi sebebiyle faydalı olabilir. (Chun, Hardison & Pennington, 2006). Bunun yanı sıra öğrencilerin ana dilleri, hedef dilleri, seviyeleri ve bireysel farklılıkları etkinlik hazırlama ve uygulamada dikkat edilmesi gereken etmenlerdir.

1.2. Araştırmanın amacı

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim becerisinin parçalı (Karababa Candaş, 2009; Çağlayan, 2010; Derman, 2010; Tüm, 2014; Şengül, 2014; Çelebi, Kibar Furtun, 2014; Demir, Güleç; 2015; Erdem ve Diğerleri, 2015; Yılmaz ve Şeref, 2015; İnan, Öztürk, 2015; Demirci, 2015; Özmen, Güven ve Dürer, 2017; Başoğul ve Aksu Raffard, 2020; Tekin, Karatay ve Hızal, 2022) ve parçalar üstü birimlerinin doğru üretimine önemine yönelik (Kartallıoğlu, 2020) çalışmalar mevcuttur. Ancak bürünsel beceri öğretimine yönelik çalışmalar sınırlıdır (Karatay ve Tekin, 2019b; Tekin, 2020; Karadağ ve Dinçer, 2022; Donuk ve Yücel, 2022). Yapılan çalışmalarda da elde edilen veriler ders kitaplarının hiçbirinde sesletim öğretimi için ayrı bir bölüme yer verilmediğini; sesletim etkinliklerinin diğer becerilerin içerisinde eritildiğini (Toraman Ünal, 2020) ve bunun da yetersiz kaldığını (Karatay, Güngör ve Özalan, 2017) belirtmektedir. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmak üzere bir bürün türü olan duygusal bürünün öğretimine yönelik etkinlik önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Etkinlikler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine özelleştirilmiş olup her dilin kendine özgü bir ses ve bürün sistemi olması sebebiyle diğer diller için de model etkinlik olarak düşünülüp hedef dile uyarlanması mümkündür. Genel olarak bürün öğretiminin temel seviyede sezdirilmesi dışında anlamı kavrama ve sesletme, vurgu gibi bürün öğelerinin anlama göre şekillendirilmesini gerektirmesi sebebiyle duygusal bürünün orta düzeyden (B1) itibaren doğrudan kazandırılmaya çalışılmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir. Bu etkinliklerin de öğretmenlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere B1 seviyesi itibari ile duygusal bürün öğretme süreçlerinde hem işlevsel hem de eğitsel anlamda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın önemi

Sesletim becerisi modern eğitim anlayışı yerleşene kadar yalnızca Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde değil tüm diller açısından ihmal edilen (Derwing, 2010, s. 24; Karatay, Güngör ve Özalan, 2019; Karatay ve Tekin, 2019a, 2019b) bir alan olmuştur. Ancak modern eğitim anlayışıyla birlikte sesletim becerisinde özellikle son otuz yıldır bürünün önemi anlaşılmış ve öğretimi önem kazanmıştır (Baker, 2011). Bürün türleri arasında duygusal bürünün duyguların tanınması ve dilin parçalarüstü ipuçlarının algılanmasında kritik bir role sahip olması, bireyin ifadenin nihai anlamını iletmesine ve anlamayı arttırmasına (Akkaya, 2023; Sonkaya ve Sonkaya, 2021) ve bu doğrultuda ezgi unsurlarının doğru kullanımıyla konuşma becerisindeki aksan derecesinin azaltılmasında etkili olacağı umulur. Daha da önemlisi duygusal bürün duygu durumun ve buna bağlı sesletmenin ortaya çıkarılmasında anahtar bir role sahiptir (Sonkaya ve Sonkaya, 2021). Bu nedenle yabancı dil öğrenim sürecinde dili anlamlandırma ve iletişim kurma aşamasının başlamasıyla birlikte duygusal bürüne yönelik uygulamalar yapılması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak ve konuşmalarındaki aksan derecesinin azalmasına yardımcı olacak sınıf içi etkinlikler ortaya koyması itibari ile önemlidir. Ayrıca çalışmanın alan uzmanları ve konu ilgililerine rehberlik edeceği; bürün öğretimi sürecinde öğretmenlere somut örnekler oluşturacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma, belirli bir alanda yapılmış olan çalışmaların sınıflandırılıp değerlendirilmesine dayanan (Hertman, 2006) betimsel araştırma yöntemlerinden tanıtma türünde bir sistematik derleme çalışmasıdır. Aslan (2018), sistematik derlemeyi belli bir konu özelinde alanyazının kapsamlı bir şekilde taranmasıyla elde edilen bulgulardan bir senteze varılması olarak tanımlar. Bu çalışmada da alan yazın doğrultusunda Türkçenin duygusal bürününün öğrenimi için gereken bilgi ve beceriler; bu alanda uygulanan yöntem ve tekniklerin sentezlenmesiyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bürünsel özellikleri edinmelerine yardımcı sınıf içi etkinlik önerileri geliştirilmiştir. Farklı dillerdeki bürün

etkinlik modellerinden uyarlanarak geliştirilen bazı etkinlikler birebir aktarılmamış olup hedef dil Türkçe'ye göre tasarlanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, yapılan alan yazın taramaları sonucunda Türkçenin bürünsel özellikleri dikkate alınarak tasarlanan; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğretmenleri aracılığıyla uygulayabilecekleri sınıf içi etkinlikler sunulmuştur. Etkinlikler grup çalışması şeklinde gerçekleştirilmek üzere bir ders saati olarak planlanabilir. Ancak öğrencilerin yeterli düzeyleri, bireysel ve ana dili farklılıkları süre üzerinde değişiklik yapılmasına sebep olabilir. Etkinliklerin sıralanışında bir sistem bulunmamakla birlikte öğretmenler, öğrencilerin durumlarını dikkate alarak bir planlama oluşturabilirler. Uygulanan etkinliklerin öğrenciler tarafından tam ve doğru olarak gerçekleştirilmediği durumlarda doğru kazanım sağlanıncaya kadar tekrarlar yapılabilir. Etkinliklere öğrencilerin tamamının katılımının sağlanması bireysel motivasyonu arttırmada etkili olacaktır.

Etkinlik 1: Duygu Durum Zinciri

Öğretmen tarafından önceden hazırlanan cümleler farklı duygu durumlarını yansıtacak şekilde tahtaya yazılır ve öğretimi amaçlanan duygu durum sayısına göre tablolaştırılır. Öncelikle öğretmen tarafından model sesletme yapılır ve öğrencilerden bu cümlelerdeki duygu durumları belirlemeleri istenir. Herkes fikrini belirttikten sonra bunların doğru olup olmadığı tartışılır. Ardından öğrencilerden, belirlenen bu dört duygu durumu yansıtacak birer cümle üretmeleri ve ürettikleri cümleleri sesletmeleri istenir. Her öğrenci arkadaşlarının onu göreceği bir yere gelerek örnek cümlesini sesletir ve arkadaşlarından cümlelerin duygu durumlarını belirlemelerini ister. Bu uygulama öğrenciler arasında sırayla yapılır.

Tablo 1

Örnek Çalışma

..... (1) (2) (3) (4)
Bunun böyle olacağını biliyordum!	Bunun böyle olacağını biliyordum!	Bunun böyle olacağını biliyordum!	Bunun böyle olacağını biliyordum!
(1) Pişmanlık	(2) Panik	(3) Zafer	(4) Sitem

Etkinlik 2: Metin Duygu Durum Belirleme

Bu etkinlikte öğretim materyali olarak farklı türlerde ve konularda metinler kullanılır. Kullanılacak metinlerde belli bir duygu durumun örtük bir şekilde yansıtılması istenir. Bu metinler, hikâye, roman vb. edebî türlerden alınabileceği gibi öğretmen tarafından da yazılabilir. Sınıfa getirilen metinlerden biri öğretmen tarafından örnek olması için bir kez okunur ve metnin/metindeki karakterin örtük duygu durumunun belirlenmesi istenir. Etkinlik öğretmenin metni sesletip öğrencilerin duygu durumu belirlemesiyle ya da ikişerli gruplar oluşturularak bir öğrencinin seslettiği metne dair diğer öğrencinin yorumlaması ile de devam edebilir.

Örnek I:

"O sabah evden erken çıkmak istedim. Ben yola çıktığımda hava henüz aydınlanmamıştı. Soğuk bir kış günüydü. Ben severim soğuğu; biraz yürümek istedim. Okul yoluna döndüğümde güneşin hafif hafif belirmediğini gördüm. Kış, sanki bahara dönmüştü. Düşündüm; yalnız ilk bahar mıdır güzel olan? İnsanın içini ısıtan tek renk yeşil midir? Etrafıma baktığımda yeşili göremiyordum. Ama beyaz şimdi yeşilden daha yeşildi. Soğuk ama sıcak. Ürkütmüyor; aksine insanı kucaklıyordu. Kimseler görmeden dünyaya sarıldım..."

Örnek II:

“Veli yeni aldığı ayakkabılarıyla okulun içinde bir aşağı bir yukarı geziyordu. Annesine gösterecekti. Saatlerdir bunu bekliyordu. Zil çaldı; okul kapısına koştu. Hava soğuktu, üzerinde montu yoktu. Ama içeri girmek istemiyordu. Bekledi; bekledi. Gözleri bir ayakkabısına gidiyordu bir de okul kapısına. Zamanla birlikte üzerine bir durgunluk geldi. Artık ayakkabısına bakmıyordu ama kapıya da bakmıyordu. Veli anladı; annesi gelmeyecekti. Uzun bir zaman sonra ellerini cebine koydu ve içeri girdi...”

Örnek III:

“Arkamdaki köpeği fark ettiğimde beni çoktan takip ettiğini bilmiyordum. Karanlıktı ve eve gitmek için daha en az on dakika yürümeliydim. Daha fazla dikkat çekmemek için sakın kalmaya çalıştım. Yine de adımlarımı hızlandırmıştım. Sanırım anladı. Artık köpeğin nefesini duyuyordum arkamda. Arkama bakamadım; yürümeye devam ettim. Bir süre sonra arkada birden fazla köpek olduğunu hissettim. Cesaretimi topladım ve döndüm. Üç köpek vardı ve bana hiç iyi bakmıyorlardı. Eve yaklaştığım için koşmak istedim. Ben koşunca onlar da koşmaya başladı. Aman Allahım! Kendimi apartmandan içeri attığımda köpeklerle aramda sadece bir kapı vardı!”

Etkinlik 3: Metne Göre Sesletim

Bu etkinlikte öğrencilerden birkaç farklı metni, içerdikleri iletilere göre sesletmeleri istenir. Önce metinler öğretmen tarafından sesletmesi yapılmadan okunur. Metinde verilen iletinin ne olduğu üzerinde tartışılır. Daha sonra öğrencilerden bu metinleri sesletmeleri istenir. Yapılan sesletimler sınıftaki diğer öğrencilerle birlikte değerlendirilir.

Örnek I / Şiir:

Ben hiç böylesini görmemiştim / Vurdun kanıma girdin itirazım var / Sımsıcak bir merhaba diyecektim / Başımı usulca dizine koyacaktım / Dört gün dört gece susacaktım / Yağmur sönecekti yanacaktı / Sameland seferden dönecekti / Duvardaki saat duracaktı / Kalbim kendiliğinden duracaktı / Ben hiç böylesini görmemiştim / Vurdun kanıma girdin itirazım var... (Tilahan, 2016)

Örnek II / İç monolog:

“...O kadar tembih ettim ona ben, eve erken gel diye. Ne işi var müdüriyette Feriha ile? Pasaport mu çıkarıyor? Paris’e mi kaçacak? Babası Mersin’de. Fırsat bu fırsat. Yapar mı yapar. Turgut onları görmüş, onlar görmemişler. Koridorda bekliyorlarmış. Bir kere o Feriha ile hâlâ konuşması, müdüriyetlere gitmesi filan kâfi. Tepeme kan çıkıyor. Selmin de alt üst etti asabımı. Az daha selam vermeden geçecekti. Ne bakıştı o. Zehir doluydu gözleri. Lütfen konuştu benimle. Fakat hakkı var. Biz yüzüne bakılacak insanlar değiliz (Safa, 2007, akt.: Mocan, 2012, s. 301).”

“...Kendimden öğreniyorum. Niçin böyleyim? Böyle olmamak elimde mi? Samim... Samim... Gelmeyecek. Bir daha buluşmak istemez benimle. İstemez mi? Benim nem o? Niçin vardı hayatımda o? Şimdi bir dağ gözümün önüne geliyor. Samim... Şimdi çok iyi hisseder gibi oluyorum. O benim yükselişim (Safa, 2007, akt.: Mocan, 2012, s. 245) ...”

Örnek III / Haber metni:

“İstanbul’da fırtına: Dev dalgalar oluştu, balıkçı tekneleri battı, deniz trafiği askıya alındı, uçuşlar iptal edildi. Meteoroloji Genel Müdürlüğü’nün İstanbul için yaptığı uyarının ardından, kentin çeşitli noktalarında şiddetli lodos etkisini gösteriyor. Büyükçekmece’de etkili olan lodos, sahil hattında yürüyenlere zor anlar yaşattı. Dev dalgalar kıyıyı döverken, açıkta demirleyen bir gemi lodosta beşik gibi sallandı. Şiddetli lodos nedeniyle Türk Hava Yolları’nın İstanbul Havalimanı çıkış ve varışlı 56 seferi ise iptal edildi. “(NTV Haber, 2023).

Örnek IV / Anons metni:

Merhaba, Uzay Medya...

Dahili numarayı biliyorsanız tuşlayınız.

Bilmiyorsanız,

Satış için 1'i

Muhasebe için 2'yi,

İnsan kaynakları için 3'ü tuşlayınız.

Operatöre bağlanmak için lütfen bekleyiniz (Uzay Medya)

Etkinlik 4: İfadeler

Öğretmen, öğrencilere içlerinde önceden belirlediği cümleler için numaralar ve karşılarında farklı duygu durumları ifade eden emojilerin olduğu tablo çizili bir kâğıt verir. Cümlelerin yalnızca sesletime göre algılanabilmesi için cümleler tabloya yazılmaz; numara olarak verilir. Öğretmen her cümleyi seslettiğinde öğrencilerden taşıdığı duygu durumu ifade eden emojiyi işaretlemeleri istenir. Etkinlik bitiminde cümlelerin kontrolü sağlandıktan sonra öğretmen öğrencilerden her emoji ifadesi için birer cümle yazmalarını ister. Yazılan cümleler öğrenciler tarafından sesletilir. Hatalar düzeltilir.

Örnek:

Cümle I: Yine mi aynı bahanelerle geliyorsun?

Cümle II: Saçımın rengini değiştirsem mi acaba?
















Cümle III: Yaşasın, arkadaşım geldi!

Cümle IV: Bu sözleri ben mi söylemişim?

Cümle V: Ya işler umduğum gibi gitmezse!

Tablo 2

Örnek Çalışma

Cümleler	İfade I	İfade II	İfade III
Cümle I			
Cümle II			
Cümle III			
Cümle IV			
Cümle V			

Etkinlik 5: Karşıt Sesletim

Öğrencilerden aşağıdaki cümleleri okumaları istenir. Sessizce duygu durumlarını belirlemeleri ve o duygu durumun tam aksi şekilde sesletmeleri istenir. Bir öğrenci sesletirken diğer öğrenciler de yüz ifadelerinden duygu durumu yorumlayarak belirlemeye çalışırlar.

Örnek:

I. İçim kıpır kıpır, tatile çıkıyoruz!

- II. İşine doğru dürüst gelmiyor; gelse de doğru dürüst çalışmıyorsun.
- III. Yeter artık, bu iş ne zaman bitecek?
- IV. Bugünden sonra hayatımda hiçbir şey iyiye gitmeyecek.
- V. Ben bittim artık!

Etkinlik 6: Ezgi Giydirme

Öğretmen açıklama yapmaksızın ezgi türlerine yönelik birkaç örnek cümle seslettikten sonra tahtaya Türkçedeki (tamamlayıcı soru ezgisi, ne/kim soru ezgisi, süren, biten ezgi) ezgi türlerine yönelik sesletme kalıpları çizer ve öğrencilerden bu kalıplara uygun cümleler oluşturmalarını ister (Hewings, 2018'den uyarlanmıştır). Daha sonra herkes oluşturduğu cümleyi ve ezgi kalıbını tahtada gösterir ve sesletir. Sınıfça değerlendirilir. Bu etkinlik öğrencilerin cümleleri tamamen kendilerinin üretmesiyle ya da verilen cümlelerden kalıba uygun olanı bulması şeklinde uygulanabilir.

Örnek:

Şekil 1.



Şekil 2.



Şekil 3.



Şekil 4.



I: Cümle: NASIL geldin?

II. Cümle: Eve KİM geldi?

III. Cümle: Dolapta mı sakladın?

IV. Cümle: Senin paran var mı yok mu?

Etkinlik 7: Görselden Sesletim Yaratma

Öğretmen, öğrencilere çeşitli surat ifadelerini içeren görseller gösterir. Öğrenciler gördükleri fotoğraflardaki kişilerin yüz ifadelerine uygun birer cümle ya da diyalog yazarlar ve onlar adına sesletirler (De Marco, 2019' dan uyarlanmıştır). Etkinlik tek kişi ile yapılabileceği gibi ikişerli grup oluşturarak diyaloglar halinde de uygulanabilir.

Etkinlik 8: Siz Olsaydınız?

Öğretmen tarafından filmlerden duygu durum belirten sahneler belirlenip seçilir. Hazırlanan bu kısa kesitler öğrencilere izletilir. Öğrencilerden filmdeki karakterlerin davranış ve duygu durumları hakkında yorum yapmaları istenir. "Onun yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?" sorusu ile duygu betimlemeleri yapmaları sağlanır. Öğrenciler öncelikle filmdeki karakterin duygu durumunu yansıtan bir sesletme yapar. Daha sonra farklı davranış ve duygularda kendi cümleleriyle karakter sesletmeleri yaparlar.

Örnek:



(Duygusal Bürün Eğitimi İçerikleri, 2024a)

Etkinlik 9: Dinleme Etkinliği

Öğretmen tarafından duygu durum sesletmesi yapılacak olan şiirler önceden belirlenir. Öğretmen sınıfa getirdiği şiiri öğrencilere kayıttan dinletir. Daha sonra öğrencilerden iki, üç mısralık bölümler halinde sesletme yapmaları istenir.

Örnek:



(Duygusal Bürün Eğitimi İçerikleri, 2024d)

Etkinlik 10: Tirat Çalışması

Öğretmen tarafından duygu durum sesletmesi yapılacak olan tiratlar önceden belirlenir. Öğretmen sınıfa getirdiği tirat kayıtlarını öğrencilere dinletir. Daha sonra öğrencilere ön okuma yapmaları için zaman verir. Öğrenciler tirat metinlerini okuduktan sonra herkesin onları göreceği bir yerde tirat metnini duygu durumuna uygun olarak sesletmesi istenir. Belirli cümleler seçilerek de çalışılabilir.

Örnek:



(Duygusal Bürün Eğitimi İçerikleri, 2024c)

Etkinlik 11: Rol Yapma

Öğrencilerden bazı film sahnelerindeki role bürünüp sahneyi taklit etmeleri istenir. Sahnedeki karakter sayısı kadar öğrenciye rol verilir. Roller paylaşılır ve sahneyi canlandırmaları istenir. Yeterince doğru sesletme elde edildikten sonra öğrencilerden seslendirilen sahnedeki konuşmaları donuk bir ifadeyle bir duygu durum yansıtmamaya çalışarak sesletmeleri istenir. İki ayrı sesletim arasındaki farkların ne ifade ettiği konusunda tartışılır.

Örnek:



(Duygusal Bürün Eğitimi İçerikleri, 2024b)

Etkinlik 12: Muhataba Göre Sesletme

Öğrencilerden herhangi bir duygu durum belirlemeleri istenir. Bu duygu durum mutluluk, keder, özlem, öfke, korku olabilir. Öğrenciler karşılarında bir çocuk, bir yetişkin olduğunu düşünerek farklı sesletimler yapar. Karşısındaki kişilerin yaşa bağlı olarak nitelikleri de değişebilir. Bir hasta ile iletişim ya da ailesinden ayrılmış bir çocuk, istenmeyen davranışları olan bir yetişkin vb. durumlar çeşitlendirilerek sesletim örnekleri yapılır.

Etkinlik 13: Duygu Aktarımı

Öğrencilere bir duygu durum belirlemeleri (mutlu, mutsuz, sinirli, bıkkın, şaşkın, sitekli, korkmuş vb.) ve bunu ifade edecek birkaç cümle oluşturmaları istenir. Uygulamaya öğrencileri ikiye bölünerek başlanır. Bir öğrenci, yüz ifadesini kimse görmeyecek şekilde arkası dönük olarak cümlesini sesletirken

diğer öğrenci ise duyduğu sesletimin hissettirdiği duygu durumu arkadaşlarına yüz ifadeleriyle yansıtmaya çalışır. Etkinlik sınıfça uygulanır.

Etkinlik 14: Meslek Gruplarına Göre Diyalog Sesletme

Öğrenciler önce ikişerli gruplandırılır. Her grubun ortaklaşa karar vererek bir meslek grubu (doktor, öğretmen, hâkim, polis vb.) seçmesi ve buna yönelik kısa bir senaryo geliştirmeleri istenir. Seçilen mesleğe göre senaryo gereği bir öğrenci meslek sahibi diğeri ise onun yardım etmeye çalıştığı kişi olur. Rollerin duygu durum ve tavırları belirlenerek sesletme yapılır.

Etkinlik 15: Vurguya Göre Sesletme

Öğretmen önceden farklı öğeleri barındıran cümleler belirler. Daha sonra bu cümlelerdeki öğelerin yerlerini değiştirerek ve vurguyu bu değişen öğeler üzerinde çeşitlendirerek model sesletim yapar. Öğrencilere yapılan farklı sesletimlerde bir önceki cümleye göre anlam olarak neyin farklılaştığını sorulur.

Tablo 3

Örnek Çalışma

Cümle	Fark	Yeni Cümle
Renkli çamaşırları o akşam BEN yıkamadım.	Kişi	Renkli çamaşırları o akşam ANNEM yıkamadı.
Renkli çamaşırları ben O AKŞAM yıkamadım.	Zaman	Renkli çamaşırları ben İKİ GÜN ÖNCE yıkamadım.
YIKAMADIM renkli çamaşırları ben o akşam.	Fiil	ÜTÜLEMEDİM renkli çamaşırları ben o akşam.
Ben o akşam RENKLİ ÇAMAŞIRLARI yıkamadım.	Nesne	Ben o akşam KİRLİ ÇAMAŞIRLARI yıkamadım.

4. Tartışma

Yabancı dilin etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasında oldukça önemli bir yer edinen sesletim, üzerinde özenle durulması gereken bir alandır. Öğrencilerin hedef dile yönelik dilbilgisel kazanımları ve kelime dağarcığı yeterli olsa dahi bireysel faktörler sebebiyle zorlandıkları bir beceridir. Bürünün yapı itibarıyla yalnızca işitilebilir unsurlardan oluşan bir özelliğinin olması onu somutluktan uzaklaştırırsa da bu unsurlar, çeşitli yaklaşımlar ışığında çoklu uyaran ve duyu çeşitliliği ile daha somut hale getirilebilir. Temeli; sözlü davranışları hedef dilin bürünsel özelliklerine göre taklit edebilmek ve bunu otomatikleştirmek olan bürün eğitiminin etkili ve keyifli bir şekilde uygulanabilmesi sağlanabilir. Birçok görevi ve etkisi olan bürünün duygu bileşenini temsil eden duygusal bürünün iletişimde öğrencilerin karşı tarafa anlam aktarabilme; niyet ifade edebilme ve tüm bunları algılayabilme gibi katkıları mevcuttur. Anlam oluşturmanın yanı sıra aksan oluşumunun azaltılmasının da anahtarıdır. Öğrenciler ana dillerinden hedef dile yalnızca parçalı birimlerdeki özellikleri değil aynı zamanda bürünsel unsurlardaki özellikleri de aktarmaktadırlar. Bu da hedef dilde aksanlı konuşmaya sebep olmaktadır. Dolayısıyla yabancı dil öğreniminde bürün ve alt bileşenlerinin eğitimi çok önemlidir.

Duygular hakkındaki ipuçlarını algılayabilme yeteneği, duygusal zekanın çok önemli bir parçası olmakla birlikte toplumun bir üyesi olarak sosyobilişsel becerilerin düzgün bir şekilde işleyişi için de oldukça önemlidir. Bu ipuçları iletişim sürecinde karşı tarafın nasıl hissettiğini ve bir sonraki eylemini tahmine de yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla bireylerin kendi davranışsal tepkilerini yönlendirebilmelerini sağlar (Mitchell, Kingston & Barbosa Bouças, 2011). Duygu ipuçlarını belirleyip anlamlandırabilme yeteneği aynı zamanda olumlu sosyal etkileşimleri kolaylaştırmakta ve hatta bu becerideki eksikliğin davranış ve öğrenme sorunlarına neden olabileceği savunulmaktadır (Izard, Fine, Schultz, Mostow,

Ackerman ve Youngstrom, 2001). Alanyazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik duygusal bürün ile ilgili çalışma bulunmamakla birlikte duygusal bürün eğitime yönelik farklı kesimlere etkinlik çalışması (Altınok, 2021) ve duygusal bürün algılama çalışmaları bulunmaktadır. Ertürk (2017), çalışmasında iletişimde önemli yeri olan duygusal bürünün nötr, sevinç, hüzün ve öfke birimlerinin anadili Türkçe olan sağlıklı yetişkinlerde algı ve üretim verilerini incelenmiştir. Kadın ve erkeklerin, dinledikleri duygusal bürün üretimini doğru algılamaları arasında fark bulunmadığı ve her iki cinsiyetin de duygusal bürünü yüksek oranda algıladığı belirlenmiştir. Akkaya (2023), çalışmasında uyarın ana dili benzerliğinin, duygusal bürün işleme için önemli olduğunu ve bireylerin konuşmacılardan bağımsız olarak, duygusal ses tonlarını anadillerinde otomatik olarak işledikleri sonucuna ulaşmıştır. Duygusal bürün algılama incelemeleri dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında duygusal bürün öğretiminin önemini fark edilip konuşma becerisinin sesletim açısından tam ve doğru gerçekleştirilmesi adına alanyazında yeterince çalışmanın bulunmadığı göze çarpmakta ve uygulama önerilerinin artırılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapılan sesletim ile ilgili çalışmalara bakıldığında parçalı birimler dışında bürünsel özelliklerin öğretiminin önemine vurgu yapan (Tüm, 2014; Çelebi ve Kibar Furtun, 2014; Uğur ve Azizoğlu, 2016; Sis ve Ateş, 2018; Şenyiğit ve Okur, 2019) ve genel olarak uygulama önerilerinde bulunan (Kurt, 2020); yaklaşımları temel alarak öğretim etkinlikleri sunan (Karatay, Tekin, 2019; Tekin, 2020a, Tekin, 2020b) ve bürün eğitiminin etkilerini çeşitli yönlerden inceleyen (Tekin, 2020a) sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Bu da bürün eğitime ve alt bileşenlerine daha fazla dikkat çekilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Yapılan bu çalışmayla bürün eğitime ve özelde duygusal bürün eğitime sınıf içi etkinlikler tasarlanarak eğitim süreci somutlaştırılmaya ve uygulanabilir hale getirilmeye çalışılmıştır.

Bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir;

- Öğrencilerin bilgi ve örnekler aracılığıyla öncelikle hedef dile ait bürünsel özelliklerle ilgili donatılması fayda sağlayabilir.
- Bürünsel özelliklerin ayrı ayrı öğretimine yönelik yeni teknikler ve uygulamalar geliştirilebilir.
- Çoklu uyaran, teknolojik destek ve beyin-vücut bağlantısını kullanarak bürünün somutlaştırıldığı uygulamalar tasarlanabilir.

Yabancı dil, nihai olarak iletişim sürecinde kullanılmak üzere öğrenilen bir yetkinliktir. Ancak bireyler, dilin aksanı anlaşılabilir ve açık olduğu ölçüde etkili iletişim kurabileceklerdir. Bu nedenle hedef dilin öğretiminde dilbilgisel yapıyı ve kelime dağarcığını zenginleştirmeye gösterilen özen, dilin işlevsel bir şekilde kullanımının yapıldığı, anlam oluşturmada tamamlayıcı görev üstlenen bürün öğretimine de gösterilmelidir.

Kaynakça

- Ak Başoğul, D. & Aksu Raffard, C. (2020). Pronunciation and interaction-based speech tasks in teaching Turkish as a foreign language. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(3), 80-99.
- Akkaya, A. (2023). *Emotional prosody and accent processing: a bilingual perspective*. (Yayın No. 805573) [Yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, B. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sınıf içi kaygı durumlarının değerlendirilmesi*. (Yayın No. 518797) [Yüksek lisans tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Altınok, Ş. (2021). Türk dili ve edebiyatı derslerinde emosyonel (duygusal) prozodi ve duygusal algı becerisi. *III. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Sempozyumu (20-21 Mayıs)*, Ankara.
- Aslan, A. (2018). Sistematik derleme ve meta-analizi. *Acta Medica Alanya*, 2(2),62-63.
- Baker, A. A. (2011). Discourse prosody and teachers' stated beliefs and practices. *TESOL Journal*, 2(3), 263-292.
- Birdsong, D. (2009). Second language acquisition and the critical period hypothesis. In Birdsong, D. (Ed.). *Whys and why nots of the critical period hypothesis for second language acquisition*. (pp. 1-22). Taylor & Francis e-Library.
- Brown, S. (2017). A joint prosodic origin of language and music. *Front. Psychol.* 8,1894.
- Busa, M. G. (2008). New perspectives in teaching pronunciation. In A. Baldry, M. Pavesi, C. Taylor Torsello, & C. Taylor (Eds.), *From didactas to ecolingua. An ongoing research project on translation and corpus linguistics* (pp. 165-182). Trieste: Università degli Studi di Trieste.
- Chun, D. M. (2002). *Discourse intonation in L2: from theory and research to practice*. John Benjamin Publishing.
- Chun, M. D., Hardison, D., M. & Pennington, M., C. (2008). Technologies for prosody in context past and future of L2 research and practice. In Hansen Edwards, J., G., Zampini, M., L. (Eds.), *Phonology and second language acquisition* (pp. 323-346). John Benjamin Publishing.
- Çağlayan, B. (2010). Arnavutluk'ta Türkçe öğrenenlerde karşılaşılan telaffuz hatalarının sebepleri ve çözüm yolları. <https://docplayer.biz.tr/3501632-Arnavutlukta-turkce-ogrenenlerde-kargilagilan-telaffuz-hatalarinin-sebepler-ve-cozumyollari.html>.
- Çalışkan, E. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sesletim kaygı düzeyleri. *Mavi Atlas*, 11(2), 476-488.

- Çelebi, S. & Kibar Furtun, M. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde eşadlı sözcüklerin doğru sesletiminde parçalarüstü birimlerin görünür hâle getirilmesi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 367-380.
- De Marco, A. (2019). Teaching the prosody of emotive communication in a second language. In *Second language acquisition-pedagogies, practices, and perspectives*. IntechOpen.
- Demir, T. & Güleç, İ. (2015). ABD uyruklu öğrencilerin A1 düzeyinde Türkçe ünlü sesletiminde karşılaştıkları ortak sorunlar, Koç Üniversitesi Örneği. *IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 14, 120-133, Sakarya.
- Demircan, Ö. (1996). *Türkçenin sesdizimi*. Der Yayınları.
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 333-358.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29).
- Derwing, T. M. (2010). Utopian goals for pronunciation teaching. In J. Levis and K. LeVelle (Eds.). *Proceedings of the 1st pronunciation in second language learning and teaching conference*, (pp.24-37). Iowa State University, Ames, IA.
- Donuk, M. & Yücel, D. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma ve telaffuz becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi üzerine. *International Journal of Social Science*, 6(24), 293-302.
- Duygusal Bürün Eğitimi İçerikleri (2024a, 20 Mayıs). Aftershock – Felaketin İzleri [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OU2oSNvYSqc>
- Duygusal Bürün Eğitimi İçerikleri (2024b, 20 Mayıs). Kış Uykusu Winter Sleep Filminden Bir Sahne [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mK1ToLDNYc4>
- Duygusal Bürün Eğitimi İçerikleri (2024c, 20 Mayıs). Şahsiyet Yaşıyorum Ama Yoksun [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-HUtGdWgmkl>
- Duygusal Bürün Eğitimi İçerikleri (2024d, 20 Mayıs). Ülkü Tamer Konuşma Şiiri Seslendiren Haluk Bilginer [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DkGeCmBmtOg>
- Erdem, D. M., Şengül, M., Gün, M. & Büyükaslan A., (2015). Tekerleme alıştırımlarına dayalı etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli Arapların konuşma becerilerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2.
- Ertürk, A. (2017). *Yetişkinlerde emosyonel prozodi algısı ve üretiminin değerlendirilmesi*. (Yayın No. 453963) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Fidan, D. (2002). *Türkçede ezgi örüntüleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning theory, findings, and problems. In Strange W. (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research* (pp. 233-277). York Press.
- Fraser, H. (1999). ESL pronunciation teaching: Could it be more effective? *Australian Language Matters*, 7(4), 7-8.
- Gilakjani, A. & Ahmadi, M. (2011). A Study of factors affecting EFL learners' comprehension and strategies for improvement. *Journal of Language Teaching and Research*, 2, 977-988. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.5.977-988>.
- Gökhan, O. (2020). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısının konuşma öz yeterliliklerine etkisinin incelenmesi*. (Yayın No. 640097) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hargrove, P. M. (1997). Prosodic aspects of language impairment in children. *Topics in Language Disorders* 17(4), 76-83.
- Hertman, A.E. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3 (1), 2-4.
- Hewings, M. (2018). *Pronunciation practice activities a resource book teaching English pronunciation*. A. Thornbury S. (Series Editor). Cambridge University Press.
- Ioup, G. (2008). Exploring the role of age in the acquisition of a second language phonology. In Hansen Edwards, J. & G., Zampini, M., L. (Eds.), *Phonology and second language acquisition* (pp. 41-62). John Benjamin Publishing.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological science*, 12(1), 18-23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>.
- İnan, R. & Öztürk, M. (2015). Değişkenler açısından Araplara Türkçe öğretimi (Ürdün Örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(18), 377-392.
- Karababa Candaş, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Karadağ, B. F. & Dinçer, M. (2022). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde telaffuz becerisi açısından karaokenin kullanılması. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7(1), 117-149.

- Karatay, H., Güngör, H. & Özalan, U. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Callan yöntemi. *International Journal of Language Academy*, (5)2, 250-265.
- Karatay, H. & Tekin, G. (2019a). Konuşma eğitiminin bürün özellikleri ve öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi* 5(18), 1-28.
- Karatay, H. & Tekin, G. (2019b). Konuşma eğitiminin parçalı birimleri: ses ve sesletim eğitimi. *Kesit Akademi Dergisi*, 5(19), 27-46.
- Karçiç, A. & Çetin, M. (2015). Yabancı dil Türkçe öğreniminde konuşma becerisinin gelişimini engelleyen kaygılar üzerine (Bosna Hersek örneğinde). *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- Kartallıoğlu, N. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma eğitimi. İçinde Karatay, H. (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (ss. 315-346). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurt, M. (2020). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Telaffuzun Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalar. *Prozodi (Bürün Bilimi) ve Konuşma Çalıştayı*, s.133-139, Ankara
- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67.
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigmas in pronunciation teaching. *Tesol Quarterly*, 39(3), 369-377.
- Mitchell, R., L. C., Kingston R., Ar. & Barbosa Bouças S., L. (2011). The Specificity of Age-Related Decline in Interpretation of Emotion Cues from Prosody. *Psychology and Aging* 26(2), 406 – 414.
- Mitchell, R., L. C. & Ross, E. D. (2013). Attitudinal prosody: What we know and directions for future study. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 37, 471-479.
- Mocan, A. (2012). "Yalnızız" da anlatım teknikleri. *Turkish studies*, 7(3) 1831-1841
- Munro, J. M. (2008). Foreign accent and speech intelligibility. In Hansen Edwards, J., G., Zampini, M., L. (Eds.), *Phonology and second language acquisition* (pp. 193, 218). John Benjamin Publishing.
- NTV Haber (2023, 28 Kasım). İstanbul'da Fırtına. https://www.ntv.com.tr/galeri/turkiye/istanbulda-firtina-dev-dalgalar-olustu-balikci-tekneleri-batti-deniz-trafigi-askiya-alindi-ucuslar-iptal-edildi,boATsUjFeEyQTjTpLt_96g
- Odisho, E. Y. (2014). *Pronunciation is in the brain not in the mouth: a cognitive approach to teaching it*. Gorgias Press.
- Özmen, C., Güven, E. & Dürer, Z. S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi: sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 593-634.

- Pell, D. & M. Skorup, V. (2008). Implicit processing of emotional prosody in a foreign versus native languages. *Speech Communication*, 519-530. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2008.03.006>.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton University Press.
- Perlovsky, L. (2013). Language and cognition joint acquisition, dual hierarchy, and emotional prosody. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 7, 1-3.
- Piotrovskaya, L. (2003). Emotional prosody and emotive intonation. In *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*. 3-9 August, 2949-2952, Barcelona.
- Ross, E., D. (1993). Nonverbal aspects of language. *Neurologic Clinics*, 11(1), 9-23.
- Ross, E., D. (2000). Affective prosody and the aprosodias. In Mesulam M., M. (Ed.), *Principles of behavioral and cognitive neurology* (pp. 316-331). Oxford University Press.
- Shakuf, V., Ben -David, B., Wegner, T., G., G., Wesseling, P. B., C., Mentzel, M., Defren, S., Allen, S. & E., M., Lachmann, T. (2022). Processing emotional prosody in a foreign language: the case of German and Hebrew. *J Cult Cogn Sci*, 6, 251-268.
- Shriberg, L. D., Paul, R., McSweeney, J. L., Klin, A., Cohen, D. J. & Volkmar, F. R. (2001). Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high- functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 44(5), 1097-1115.
- Sidtis, J. J. & Van Lancker Sidtis (2003). A Neurobehavioral approach to dysprosody. *Seminars in speech and language*, 24 (2), 93, 105.
- Sis, N. & Ateş, A. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde vurgu. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 68, 135-146.
- Sonkaya, Z. Z & Sonkaya, A.R. (2021). Brain networks of emotional prosody processing in a foreign language versus mother tongue. In Simon George Taukeni (Ed.), *The science of emotional intelligence* (pp.1-16). Intechopen.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-33.
- Şenyiğit, Y. & Okur, A. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve telaffuz eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 519-549.
- Tekin, G. (2020a). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim eğitimi*. (Yayın No. 643279) [Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tekin, G. (2020b). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim eğitimi. İçinde Karatay, H. (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (349-376). Pegem Akademi.

Tekin, G., Karatay, H., & Hızal, M. (2022). The effect of Turkish pronunciation training on brain: an fMRI study. *Education Quarterly Reviews, Special Issue, Current Education Research in Turkey* 5(2), 25-38.

Tilahan (2016, 11 Nisan). Emperyal Oteli. <https://tilahan.org/emperyal-oteli/>

Toraman Ünal, E. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitaplarında kullanılan sesletim yöntemi ve uygulamaları üzerine bir inceleme*. (Yayın No. 646253) [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 29(2), 255-266.

Uğur, F. & Azizoğlu N. İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 151-166.

Uzay Medya. Santral Anons Metinleri. <https://www.uzaymedya.com/santral-anons-metinleri/> (22.05.2024 tarihinde erişilmiştir.)

Wang, Z. & Mao, Y. (2022). No prosody, no emotion: affective prosody by Chinese EFL learners. *The Journal of Asia TEFL*, 19(1), 125-140.

Wildgruber D, Ackermann H, Kreifelts B & Ethofer T. (2006). Cerebral processing of linguistic and emotional prosody: fMRI studies. *Progress in Brain Research*, 156, 249-268.

Yılmaz, İ. & Şeref, İ. (2015). Arap öğrencilerin Türkçe okuma sesletim becerilerinin geliştirilmesinde şiirden yararlanma, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi Dergisi*, 4(3), 1213-1228.

Makale Bilgi Formu

Yazarın Katkıları: Makale tek yazarlıdır. Yazar makalenin son halini okuyup onaylamıştır.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

Telif Beyanı: Yazar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destek/Destekleyen Kuruluşlar: Bu araştırma için herhangi bir kamu kuruluşundan, özel veya kâr amacı gütmeyen sektörlerden hibe alınmamıştır.

Etik Onay ve Katılımcı Rızası: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunmaktadır.

İntihal Beyanı: Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır.



Muhyi-i Gülşeni'nin Hüsn ü Dil Adlı Eserinde Ölümsüzlüğün Simgesi Olan Âb-ı Hayatın Mezopotamya, İran ve Ortadoğu Mitolojileri ile Kutsal Kitaplardaki Ölümsüzlük Simgeleriyle Karşılaştırılması

Comparison of Âb-ı hayat (Adam's Ale), The Symbol of Immortality, in Muhyi-İ Gülşeni's Work Called Hüsn Ü Dil, with the Symbols of Immortality in Mesopotamia, Iran and Middle East Mythologies and the Holy Books

Berrin Özer

İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye,
zahide.o@istanbul.edu.tr



Geliş Tarihi/Received: 05.04.2024
Kabul Tarihi/Accepted: 29.06.2024
Yayımlanma Tarihi/ Available Online:
30.06.2024

Öz: 16. yüzyıl şair ve mutasavvıflarından biri olan Muhyî-i Gülşenî'nin Hüsn ü Dil (Güzellik ve Gönül) adlı eserinde ölümsüzlüğün sembolü olan Âb-ı hayat bu çalışmanın konusu yapıldı. Bu çalışmamızda Hüsn ü Dil'de geçen Âb-ı hayat sembolü Mezopotamya, İran ve Ortadoğu mitolojik hikâyeleriyle ve kutsal kitaplardaki benzer hikâyelerle karşılaştırılarak kısaca incelendi. Bu hikâyelerdeki imgelerin, coğrafyadan coğrafyaya; bir zaman diliminden başka bir zaman dilimine nasıl evrildiği, başkalaştığı veya bütünleştiği gösterilmeye çalışıldı. Yakın coğrafyalarda anlatılagelen hikâyeler insan zihninde ve yazarların muhayyilesinde adeta bilinçli veya daha da çok bilinçdışı bir zihinsel katalog oluşturmuş olmalıdır. Âb-ı hayat ya da ölümsüzlük suyu ve onun aranışı da bu katalogdaki yerini güçlü bir biçimde almış görünür. Bu bağlamda bakıldığında Âb-ı hayat sembolü, ölümlü görmüş ve ölümden korkmuş, hastalıkları deneyimleyip kurtulmak istemiş; yaşlılığı ve yaşlılığın getirdiği zorluklarını tecrübe etmiş insanoğlunun, ölümsüzlük ve şifa bahşeden bir su/iksir kavramını şekillendirmiş olmasını simgeler. Ölümsüzlük suyu ya da ölümsüzlük sembolleri, mitolojilerde bu kadar sınırlı değildir. Örnekler, yeterli araştırmalar yapıldıkça çoğaltılabilir. Fakat bu çalışma açısından önemli olan bu hikâyelerin birbirlerini, farklı coğrafya, farklı zaman ve farklı kültürlerde nasıl etkiledikleridir. Mit ve mitlerdeki sembollerin, yeni hikâyelerde nasıl ve ne şekilde belirledikleridir. Hüsn ü Dil hikâyesinin yazarının amacı bu mitleri göstermek olmamıştır. Zira yazar dönemin mutasavvıflarından biridir ve hikâyesini alegorik bir tarzda tasavvufi kavramlara gönderme yapmak için kaleme almıştır. Eser bir anlamda da felsefi bir eserdir. Ama denilebilir ki yazarın kurgusunda, bilinçdışı zihinsel katalog devreye girmiş olabilir.

Anahtar Kelimeler: Âb-ı hayat, Ölümsüzlük, Şifa

Abstract: In the 16th century poet and Sufi poet Muhyî-i Gülşenî's Hüsn ü Dil (Beauty and Heart), the symbol of immortality, Âb-ı hayat, is the subject of this study. In this study, the symbol of Âb-ı hayat in Hüsn ü Dil is briefly analyzed by comparing it with Mesopotamian, Iranian and Middle Eastern mythological stories and similar stories in holy books. It was tried to show how the images in these stories evolve, metamorphose or integrate from geography to geography, from one time period to another time period. The stories told in nearby geographies must have created a mental catalog in the human mind and in the imagination of the writers, either consciously or, more likely, unconsciously. The water of life or immortality and the search for it seems to have taken its place in this catalog in a powerful way. When viewed in this context, the symbol of Âb-ı hayat symbolizes the fact that human beings who have seen and feared death, who have experienced illnesses and wanted to get rid of them, who have experienced old age and the difficulties of old age, have shaped the concept of a water/potion that grants immortality and healing. Water of immortality or symbols of immortality are not limited to mythologies. Examples can be multiplied as sufficient research is done. However, what is important for this study is how these stories affect each other in different geographies, times and cultures. How and in what ways the symbols in myths and legends appear in new stories. The author of Hüsn ü Dil did not aim to show these myths. Because the author was one of the Sufis of the period and wrote his story in an allegorical style to refer to Sufi concepts. In a sense, the work is a philosophical work. But it can be said that the unconscious mental catalog may have come into play in the author's fiction.

Keywords: Âb-ı hayat, Immortality, Healing

Extended Abstract

The subject of this work, based on a story written by a member of a Sufi order in Istanbul, the capital of the Ottoman Empire in the sixteenth century, is to explore the patterns in the minds of humanity in their quest for immortality. The work is based on a piece examined in the author's master's thesis. The subject of the work is an allegorical love story previously written by other authors with the same or similar titles. The work also contains mystical and philosophical dimensions and symbols. However, this study does not focus on these dimensions. Instead, it aims to unearth primitive symbols from the collective memory of the society depicted in the flow of the story, as if conducting an archaeological excavation.

As a method in this study, the Epic of Gilgamesh, an important epic from Sumerian-Babylonian (Mesopotamian) mythology, known as one of the world's oldest written texts, is compared as the first narrative. It is believed that the Epic of Gilgamesh influenced many later stories and sacred texts. Another narrative used in the article is found in Iranian mythology. The sacred plant Haoma, which grants immortality and healing, is at the center of the Zoroastrian belief system widely believed in the Middle East for centuries. The Alexander Romances, on the other hand, have been widely used and read by Christians, Muslims, and various religions and sects in the Middle East and the Middle Ages. There are many variations of the Alexander Romances. *Hüsn ü Dil* bears the most resemblance to the Alexander Romances among the narratives mentioned above.

In this study, the originals of the texts or their translations into English or Turkish have been used. For the Epic of Gilgamesh, the Turkish translation of the work "Mesopotamian Mythology" prepared by Jean Bottero and Samuel Noah Kramer, which translates the cuneiform tablets verbatim, was used. The belief in Haoma is based on James Darmesteter's translation from Avesta into English. For Alexander (Zulkarneyn), the Alexander Romance by Ahmed, one of the most widely read Alexander Romances, was consulted. Additionally, the Rig-Veda, a sacred book from Sanskrit translated into Turkish by Korhan Kaya, Azra Erhat's Dictionary of Mythology, and the writings of Professor Doctor İbrahim Çeşmeli have also contributed to illuminating the subject. The credits of all these sources are provided in the references section.

As a method in this study, similarities and differences between the narratives of *Hüsn ü Dil* are revealed, common mental understandings are attempted to be identified, and a comparative method is used. This study seeks to determine whether the desire, fear, or even knowledge belonging to the collective subconscious of humanity, especially communities living in neighboring geographical areas, have been restructured through mythological themes created in a certain way. Are these mythological themes and narrative integrity integrated beyond national borders, social and religious beliefs, and cultures? This study seeks answers to these questions. Of course, this is a limited study. Results could be made more reliable by comparing with other mythological symbols or other mythological stories, modern fictional narratives, and symbols in other studies. Similarities and differences sufficient to meet the claims of this article are presented in tabular form in the results section. The vertical headings in the table indicate the source works of the narratives used, while the horizontal headings indicate the expressed concepts.

The result of this study has shown that clues indicating the interactions during the formation of cultures of societies living in close geographical proximity and the formation of a common mental catalog are hidden in mythological-literary texts. This claim can be further supported by examining more texts through different methods. The reasons for this claim are subject to discussion. One of these reasons may be that since the dawn of history, humans have experienced similar or close natural events, shared similar fears, and made similar demands in similar or close geographical areas. Sometimes, even though geography changes significantly and moves away, it can be said that this common memory continues to be preserved through migrations, especially wars or travels resulting from the placement of war captives in different regions. Of course, stories, poems, and mythologies passed down orally from

generation to generation have also contributed to this collective memory. Through written texts, this common memory may have spread and taken root in the subconscious of societies as real and immutable concepts.

1. Giriş

Edebi literatürde mitin pek çok tanımı görülebilir. Yunancada *muthos* sözcüğünün sıradan anlamı *anlatılan hikâyedir* (Bottero-Kramer:2019,85). Ama zamanla pek çok anlamı da içine alan ve farklı farklı tanımlanan mitoloji (mithologia) kelimesinin bu çalışma açısından uygun düşen bir tanımı şu sözcüklerle özetlenebilir. Sözlü ya da yazılı yazın ve sanat kollarının hepsinde durmadan konu edinilip işlenen ve işlendikçe değişen mitoslar ne kadar ozan, yazar, sanatçı varsa, o kadar biçim almış, bu nedenle hiçbir zaman belli bir dinin tek kitabı halinde toplanamamıştır (Erhat: 2007,6). Bu tarifteki “sözlü ya da yazılı sanat kollarının hepsinde durmadan konu edilip işlenen” ve “işlendikçe değişen” ifadeleriyle anlatılmak istenene vurgu yapılan bu çalışmada sadece benzerlikler değil değişimler de izlenmiştir.

Bu makalenin konusunu teşkil eden Hüsn ü Dil hikâyesinin en önemli kavramı öykü boyunca aranan ve hikâyenin bel kemiğini oluşturan âb-ı hayat sembolüdür. Âb-ı Hayat simgesel literatürde en başta ölümsüzlüğü ve ebedi gençliği ikincil olarak da şifayı temsil eder.

Dünyadaki pek çok mitolojik öyküde de işlendiği üzere ölümsüzlük kavramı genellikle “su” sembolüyle tezahür etmiştir. Örnek olarak, Yunan mitolojisini hikâye eden Homeros destanlarında Olympos tanrıları "ambrosia" ve "nektar" ile beslenirler. *Ölümsüz* anlamına gelen ambrosia birçok çiçek özlerinin katıldığı bir çeşit balmış. Ambrosia ile beslenen tanrılar yaralanmaz olurlar, bu büyülü bal insanlara da içirildi mi, onlara gençlik, mutluluk ve ölümsüzlük sağlarmış (Erhat: 2007,33).

Hint mitolojisine bakıldığında da hem bir tanrı hem de bir bitki özsu olan Soma ölümsüzlük ve şifa sembolüdür. Soma da tanrıların besinidir ve içene ebedi hayatı bahşeder. Ölümlüler de bu bitki öz suyundan içer. Bu öz suyu içmek insanlar için sonsuz şifa kaynağıdır (Rig-Veda, Soma İlahileri).

Dünya mitolojilerine bakıldığında bu örnekleri çoğaltmak mümkündür. Bu makalede, bilinen en eski yazılı mitolojik hikâyelerin olduğu Mezopotamya (Sümer-Babil) mitolojisinin, oldukça geniş bir coğrafyayı ve bu coğrafyada yaşayan toplulukları etkilemiş olan İran mitolojisinin ve üç büyük dini literatürün işlediği Ortadoğu (Yahudilik-Hristiyanlık ve İslam) mitolojisinin anlattığı ölümsüzlük sembollerini orijinal kaynaklarından izlenmiştir. Daha sonra elde bulunan verilere bakılarak Hüsn ü Dil eserindeki hikâyeye bu mitolojik izleklerin nerelerde örtüşebileceği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmayla görülmek istenmiştir ki insanlığın-özellikle komşu coğrafyalarda yaşayan toplulukların-kolektif bilinçaltının arzusunu, korkusunu ve hatta bilgisini içeren hikâyeler belli bir şekilde oluşturulan mitolojik izlekler üzerinden yeniden kurgulanmış mıdır? Bu mitolojik izlekler ve kurgu bütünlüğü; sınırları, inançları ve kültürleri aşarak bütünleş midir? Bu çalışma; âb-ı hayat örneği üzerinden bu soruların cevabını aynı coğrafyadaki zaman farkıyla dikey (Mezopotamya-Ortadoğu), yakın ama farklı coğrafyayla yatay (Antik İran ve yayıldığı coğrafyalar) düzlemde (ariz-amik) bulmayı hedefler. Elbette bu sınırlı bir çalışmadır. Yapılacak başka çalışmalarla, başka mitsel semboller ya da başka mitolojik hikâyeler modern eser kurgu ve sembolleriyle karşılaştırılarak sonuçlar daha güvenli hale getirilebilir.

2. Muhyi-i Gülşeni ve eseri Hüsn ü Dil

Muhyi-i Gülşeni, 935'te (1529) Edirne'de doğdu. Asıl adı Muhammed, lakabı Muhyiddin'dir. Gülşeniyye tarikatına mensup olmasından dolayı Muhyî-yi Gülşenî diye tanınır. Hayatı hakkında bilinenler, Menâkıb-ı İbrâhim Gülşenî başta olmak üzere çeşitli eserlerinde verdiği bilgilerle çağdaşı Cemâleddin Hulvî'nin Lemezât'ına dayanmaktadır (Yazıcı: 2020,TDV islam Ansiklopedisi).

Ayrıca, Muhyî'nin hayatını en etraflı şekilde, Mustafa Koç'un Muhyî-i Gülşenî'nin Bâleybelen isimli eserini incelediği yayında görebiliriz (Özer Oktan: 2009, 5).

Hüsn ü Dil klasik doğu edebiyatında bir şablon eserdir. Pek çok müellif tarafından gerek nesir gerek mensur bir şekilde kaleme alınmıştır. Hüsn ü Dil'i ilk olarak kaleme alan İranlı şair Fettâhî Nişâbûrî'dir. Fettâhî'nin ilham kaynaklarından biri, Genceli Nizamî'nin Hüsrev ü Şirini'dir. Zira iki eser oldukça benzerlik göstermektedir. Ayrıca Mevlana'nın mesnevisindeki bir hikâyede, Hindistan'daki ağacın meyvesini yiyen kişinin ebedî gençlik ve hayata kavuşacağını duyan bir adamın yollara düşüp onu aramasını anlatan hikâye (Mevlana, Mesnevi, cilt.2) başlangıç ve sonuç bakımından ayrıca özellikle "aranan nesne" itibarıyla Hüsn ü Dil hikâyesi ile benzerliği ilgi çekicidir (Özer Oktan: 2009, 19). Makaleye konu olan eser, Doç. Dr. Mustafa Koç tarafından Kahire Kütüphanesi'nden Mustafa Koç'un çektiği bir fotokopidir. Bu makalenin yazarının hazırladığı yüksek lisans tezi de bu fotokopiden üretilmiştir. Millî Kütüphanedeki (Dârü'l-Kütübi'l-Kavmiyyeti'l-Hıdîviyye, nu.7128) Mecmû'a-i Muhyî içerisinde 253b-270a varakları arasındadır. Katalog bilgilerine 986'da telif edilen eserin kütüphanedeki nüshanın istinsah tarihi 1010'dur. Her sayfada 24 satır bulunur ve 12x22mm ölçülerinde olan nüsha, müellifin tilmizlerinden biri tarafından istinsah edilmiştir (Özer Oktan: 2009, 25-26).

3. Muhyi-i Gülşenî'nin Hüsn ü Dil'inde Ab-ı hayat

Âb-ı Hayat, incelenen metinde hikâye boyunca aranan bir motiftir. Hikâyede Âb-ı Hayvan Çeşmesi ve Fem Çeşmesi adlarıyla geçer (Özer Oktan:2009,51).

Metin baştan sona alegorik bir tarzda yazılmıştır. Hikâyeye göre Diyar-ı İslam-ı Yunan'da¹ Akıl isimli bir padişah ve onun Dil (gönül) isimli bir oğlu vardır. Padişah bir gün Beden (vücut, varlık) adlı bir şehir/ülke inşa ettirir ve oraya Dil'i sultan yapar. Dil, sarayında zaman zaman meclisini toplar ve bu mecliste güzel hikâyeler okunur ve anlatılır. Hikâyelerin genel olarak konusu ebedi hayatı veren hayat suyudur. Bu su, cennet denilen sonsuzluk ülkesindeki âb-ı hayvan² denilen bir çeşmeden akar. Bu çeşmeden içen ölümsüzlüğe kavuşur. Fakat onu bulmak çok zahmetlidir hatta hiç bulunamayabilir (v.253b)³. Beden şehrinin gözcüsü olan Nazar isimli bir casusu vardır. İşte bu casus anlatılan hikâyelerdeki ölümsüzlüğün sırrını çözmek ister. Böylece Nazar, ölümsüzlüğü bahşedecek olan bu suyu aramak için yola çıkar (Hüsn ü Dil, v.253b). Hikâye boyunca ölümsüzlük suyunu arayan Nazar ve Dil pek çok badireler atlattıktan sonra bu suyu bulur. Hikâyede bu su, Fem Çeşmesi isimli bir çeşmeden akar.

Fem Farsça dudak anlamına gelen bir kelimedir. Gerek güzel sözler dudaktan çıktığı için gerek de ağız, sulu olduğu için -ki sevgilinin ağız suyu şifalıdır klasik edebiyatta- ve can bağışladığı için-Hz. İsa'nın nefesiyle ölüleri diriltmesinden kinaye olarak- çeşmeye teşbih edilmesi sık görülen bir yaklaşımdır klasik şiir anlayışında. Özellikle İsa peygamberin Kur'an'da geçen mucizelerinden olan nefesiyle ölüleri

¹ Ülkenin adındaki Yunan kelimesi, hikâyenin yunan ve roma eserlerinin tercümelerinden alınmış olabileceğini akla getiriyor.(v.n)

² Hayvan sözcüğü Arapça Hay: yaşam filinden türer ve yaşam anlamında kullanılır.

³ diyâr-ı yunân-ı islâm'da akıl nâm bir pâdişâh-ı zü'l-ihtisâm vardı ki vilâyet-i şamdan tamam memâlik-i magribe değîn cârî-i ahkâm idi. aslı keyândan ve nesli nûşrevândan nefis-i nefis -nâm hâtun-ı bircîs-endâmmdan sâhib-i hüsn-i tâm bir ferzend-i velîd-i-bülend-makâmı vardı ki ismi dil-zârdı. Peder, şehir-i bedeni dile taht-gâh idüp ol kişvere pâdişâh itdi. Dil dahî kasr-ı künbed-i dimağda karâr idüp ol diyâra şehriyâr oldı. Her zamân meclis-i mahfil-i latifinde hikâyât-ı acîbe ve rivâyât-ı garibe okurlardı, nâ-gâh esnâ-yı kelâmdan bu câri ve ilâm-ı âlâm'da bu sârî oldı ki bâg-ı cinân (254a)ve bihişt-i câvidândan bu cihânda âb-ı hayvân nâm bir çeşme ayândur. Ki andan nûş eyleyen ömri bî-pâyân bulur, dilün ol âba ayn-ı atşî cûş ve çeşme-i çeşminden âb-ı taleb hurûş itdi. Şeb ü rûz ol dil-firûzî âb-ı hayvân teşneligi zindegâniden melûl itdi. Ve umûr-ı memleketden mazûl kıldı, halkdan güft ü gûyî zâyil idüp mâ-ı hayâtın cüst ü cûyma mâyil oldı. Her kişi "âb-ı hayât nâ-yâbdur uzûbetden aramak azâbdur" (v.253b)

dirilmesi ve hayat vermesi hasebiyle⁴ âb-ı hayvan, dudak isimli bir çeşmeden akmaktadır (Özer Oktan:2009,56).

Âb-ı hayat hikâyede Hüsn (güzellik) denilen bir prensesin sahibi olduğu bir bağda akar. Burası gizli bir bahçedir. Güzelliği dillere destandır ama pek çok tehlikeyle de doludur. Aslında bu tehlikeler ölümsüzlük bahşeden suyun korunması içindir. Çeşmeyi koruyan en önemli figür bir ejderhadır. Bu koruyucu Hüsn'ün silahtarlarından ve adı Zülf-i dü-ta'(iki büküm olmuş saç, kıvrımlı saç)dır. Zülf isimli bu ejderha bir büyücüdür ve yedi tane başı vardır⁵.

Âb-ı hayata ulaşmak için korkunç büyüklükte bir denizi de geçmek gerekir. Bu denizin adı Endişe ve Fikret (düşünce) denizidir ve sahiline varmak demek kurtuluşa varmak demektir. Bu denizin sahilinin adı Necat'tır (kurtuluş)⁶.

Nazar bu denizi geçip sahile ulaşır. Hikâyede âb-ı hayatın özellikleri verilirken o çeşmeden akan suyun her damlasının ölümsüzlük iksiri olduğundan bahsedilir. Çeşmeden akan su sihirlidir⁷.

Hikâyede sihirli bir de yüzük vardır. Bu yüzük Hüsn'e aittir ve kırmızı akikten yapılmaz. Prenses Hüsn yüzüğü Nazar'a verir ve âb-ı hayatı ararken yanında olmasını ister. Bu yüzük ölümsüzlük çeşmesini gösteren bir sihre sahiptir. Nazar onu ağzına aldığı anda içinde bulunduğu evren değişir ve kendini âb-ı hayat çeşmesinin yanında bulur. Fakat bu kırmızı yüzük, Nazar çeşmeden su içmek isteyince ağzından düşer ve âb-ı hayatın içinde var olduğu evren birden kaybolur⁸.

Hikâyenin sonunda Dil, Hüsn ve Nazar, Hüsn'ün bağında otururlarken karşılıklı yeşil elbiseli yaşlı bir adam çıkar. Bu adam Hızır'dır ve onun sayesinde gözlerden saklı olan Fem Çeşmesi görünür hale gelir⁹.

4. Muhyi-i Gülşeni'nin Hüsn ü Dili'nde Geçen Âb-ı hayat Motifinin Diğer Mitolojik Hikâyelerdeki ve Kutsal Kitap Anlatılarındaki Ölümsüzlük Motifleriyle Karşılaştırılması

4.1. Mezopotamya mitolojisinde ölümsüzlük otu

Mezopotamya mitolojisi denince ilk akla gelen metin Gilgamiş destanıdır. Bu destandaki kimi anlatılar "ölümsüzlük" üzerine bahse konu olacak niteliktedir. Gilgamiş destanında başkarakter Gilgamiş, Ninova tabletlerinde anlatıldığına göre, Bağdat'la Basra arasında bir Sümer yerleşkesi olarak yer alan Uruk kentinin kralıdır. Çok yakın arkadaşı olan Enkidu ölünce o da ölümle karşılaşır ve sarsılır. Ölümü ve

⁴ "Allah o gün şöyle buyurur: Ey Meryem oğlu İsa! Sana ve annene olan nimetimi düşün; hani seni ruhulkudüs ile destekledim: insanlara kelâm söylüyordun, hem beşikte hem yetişkin iken ve hani sana kitabet, hikmet, Tevrat ve İncil öğrettim ve hani benim iznimle çamurdan kuş biçimi gibi bir şey yapıyordun içine üflüyordun da benim iznimle bir kuş oluveriyordu; hem anadan doğma âmâyı ve alacalıyı benim iznimle iyi ediyordun ve hani ölüleri benim iznimle hayata çıkarıyordun /Nisa Suresi 110

⁵ Andan sonra serhadd-i hindün gâyeti ve zengibâr-ı sindün nihâyetidür ki bir vilâyet-i târik ü târ ve ser- menzil-i mûr u mârdur ki halkı ser-â-ser mâr-pâ ve ser-darları zülf-i dü-tâ adlu yedi başlu bir ejdehadur. Andan ol gice gitsen şehri dîdâra gün dogmca irilür ve bâg-ı gülşeni-i ruhsâr'a ol anda girilür.(v.256 b)[bağ-ı ruhsar, âb-ı hayat çeşmesinin bulunduğu yerdir.]

⁶ .ki mevci, evc-i burc-ı çarh ile hem-ser ve arzı, arz u semâya berâber idi. nazar gark-âb-ı gird-âb-ı tefekkür ve ser-gerdân-ı ummân-ı tahayyür iken gördi ki bir siyâh taşda kazılmış, ibret için gubarî hatla yazılmış ki "gerçi bu ummân-ı endişe ve fikredür, ammâ mâverâsî sâhil-i necâtdur. (v.255a)

⁷15... çeşme-i femde ve ol mîm-i müdgâmda hiçbir katre yokdur ki hayât-bahş ve miyâh-ı iksir olmaya ve tâlib olan müsemâmâ-ı kimyâyı bulmaya. (v. 256b)

⁸ . ammâ ol hâtem-i mercân meğer çeşme-i cândân nişân idi. hâsiyyeti ol idi ki her kim agzma alurdu halkdan nihân olurdu ve kendüsün her kande ise anda bulurdu ve çeşme-i hayvân ona ayân olurdu. Nazar ol nigîn-i rengini agzma aldı. hızır-vâr gözden gâyb oldu. gözün açınca kendüyi hüsnün bâg-ı ruhsârında ve çeşme-i fem kenârında buldu. Yek-pâre yâkutdan hokka-i mîm-vâr bir havz-ı kevser-kirdâr gördi. kendüyi ol nokta- i mevhum-ı dü-nîm ve ol mâ-i tesnîmin kenarına ırgördi. kün ol çeşme-i içmek kasd ider; hâtem ağzından düşüp ol çeşme nazardan gider, etrâfını deryâ-yı gam alır ve kendi huşk-leb hayretde kalur.(260b)

⁹ .bu sürûr-ı hubûrlu bir seher dil ile himmet ve nazar gül-geşt-i bâg-ı dîdâr ve seyr-i gülşeni-i ruhsâr eylerler iken dil ol gülzârün sebze-zârında çeşme-i fem kenârında bir pîr-i sebz-pûş ve bir şeyh-i pür-nûr-ı sâhib-hurûş gördi. Himmet-i sâhib-i hidâyetden kim idüğün sordu. Himmet eyitdi. "bu pür ikrâm hazret-i hızır (a.s.)" ...pes dil-i bî-ser ü pâ dest-bûs itdi ve zânû-yı edeb üzre culûs itdi. (v.270a) pîr dahî bismillâh diyüp miftâh-ı zebânla kenz-i nihânî âşikâr ve genc-i bî-pâyânı izhâr itdi.(270b)

dolayısıyla ölümsüzlüğü sorgulamaya başlar. Bir gece bir düş görür ve uyanınca eline baltasını alarak yola çıkar.¹⁰ Ölümsüzlüğü aramaktadır. Yolu Muşu¹¹ adlı çift başlı, dorukları göğe karışan, temelleri cehenneme kadar inen bir dağa düşer. Dağın kapısında akrep-adamlar gözcülük etmektedir. Gilgames onların korkunç görüntüsünden ürkse de onlarla konuşur ve neden yola düştüğünü onlara anlatır. Ut-napiştım adlı birini aramaktadır. Ut-napiştım, ölümsüzlüğe erişmiş olan kişidir. Akrep-Adam Gilgames'a gideceği yolun tehlikelerini, nasıl zifiri karanlık olduğunu anlatıp onu uyarır ama yolu da tarif eder. Gilgames, çok uzun, karanlık ve zorlu yollardan geçtikten sonra karşısına kırmızı akik meyveler yüklü olan ve lacivert taşından yaprakları olan ağaçların olduğu bir bahçe çıkar. Ortalık da aydınlanmıştır. Bahçe bir deniz kıyısındadır. Deniz kıyısında bir barınak görür. Barınakta Suduri adında içki yapan ve satan biriyle karşılaşır. Suduri'ye tanrılar tarafından bir şarap fıçısı bir de altın bir testi verilmiştir. Yüzü peçeyle örtülüdür. Suduri onu görünce önce kapıyı kapatır. Ama Gilgames ona bir şekilde kapıyı açtırır ve ölümsüzlüğü aradığından bahseder. Suduri önce onu vazgeçirmeye çalışır. Ölümsüzlüğe ulaşmak için önce Ölüm Suları'nı geçmesi gerektiğini anlatır. Yol çok uzun ve zordur yine. Bu deniz ancak Ut-napiştım'ın kayıkçısı olan Urşanabi'nin yardımıyla geçilebilir. Urşanabi 'nin yanında taştan şeyler¹² vardır. Gilgames Urşanabi'yi bulur. Urşanabi onu görünce kaçsa da Gilgames onu yakalar. Taştan şeyleri de parçalar. Onlar olmadan ölüm suları geçilemezdi. Gilgames'ın onları yok etmesi, Ur-şanabi'nin geri dönme umudunu yok etmek ve böylece ölüm sularını tek başlarına geçmek zorunda kaldıklarını anlatmak içindir. Anlatının burasında altı dizse eksiktir. Ur-Şanabi'nin Sursanabu, Ut-napiştım'ın Ut-napiştım diye geçtiği eski bir yazmada Sarsanabu (Ur-şanabi) Gilgames'a o taştan adamların kürekçileri olduğunu söyler. Ölüm sularının Sarsanabu'ya değmemesi için vardırırlar. Daha sonra Ninova anlatısı Urşanabi ve Gilgames'ın diyaloguyla devam eder. Gilgames Urşanabi'ye derdini anlatır. Urşanabi taştan şeyleri yok ettiği için Ölüm suyunu geçmenin tek bir yolunun kaldığını söyler. Ormandan otuzar karışlık yüz yirmi sıruk kesip, kabuklarını soyup uçlarını yuvarlayacaktır. Gilgames denileni yapar ve sırukları Ur-şanabi'ye getirir. Birlikte gemiye binerler ve hızla yol alırlar. Sıruklar kıyıya yaklaşınca ölüm suları kendilerine değmesin diye korunak yapmak içindir. Sonunda ölüm denizinin kıyısındaki ölümsüzlük ülkesi Dilmun'a varırlar. Kıyıya yanaşırken Ut-napiştım onları görür ve Gilgames'ın kim olduğunu merak eder. Gilgames Ut-napiştım'ın kendisi gibi bir insan şeklinde görünmesine şaşırır. Peki, bu şekilde nasıl olmuş da ölümsüzlüğü elde etmiştir. Ut-napiştım ona tufan hikâyesini anlatır. Yaptığı gemiyle, geminin içindekileri başarılı bir şekilde tufandan koruduğu için onu suların tanrısı Ea ödüllendirmiş, eşiyile beraber ikisine ölümsüzlük bahşetmiştir. Ama bu zorlu bir süreçten sonra kazanılmış bir ödüldür. Bu ödülün verilmesi için gereken şeyleri Gilgames yapmadığından ve yapamayacağından ona ölümsüzlük de bahşedilemez. Ama burada Ut-napiştım'ın karısı Gilgames'a acır ve o kadar zorluklarla buraya geldiyse bir armağanı da hak ettiğini söyler kocasına. Bunun üzerine Ut-napiştım Gilgames'a ölümsüzlüğü sağlayan dikenli otun yerini söyler. Bu ot, denizin dibindedir. Gilgames büyük zorluklarla denizin dibine inip otu bulur. Fakat eve dönüş yolculuğunda bir gün yıkanmak ister. İçi su dolu bir çukura rastlar ve içine atlar. O sırada otun kokusunu alan bir yılan deliğinden çıkıp bitkiyi kapar ve kaçar. Gilgames yılanın geri dönerken derisinin yenilediğini görür ama iş işten geçmiştir. Denize bakar ve çok fazla kabardığını görür ayrıca denizin dibine inmek için kullandığı araç gereci denizin ta en dibinde kalmıştır. Kayığını kıyıda bırakmıştır, uzaktadır ve otun bulunduğu yerle ilgili de hiç ipucu yoktur. Gilgames çaresizce Uruk kentine eli boş olarak döner (Maden:2019,85-118).

Hüsn ü Dil hikâyesinin kahramanlarından Nazar da tıpkı Gilgames gibi ölümsüzlüğü bahşeden şeyi (burada sembol ot değil sudur) aramaya çıkar. Her ne kadar Gilgames ile güdüleniş amaçları farklı olsa da amaçları ve yolculukları birbirine çok benzer. Nazar da bu yolculuğunda tıpkı Gilgames gibi büyük ve

¹⁰ Destanda rüyanın ne olduğuyla ilgili satırlar eksiktir.

¹¹ Akadça ikiz, çift başlı demek.(Sait Maden,49. dipnottan)

¹² Taştan şeyler Akadça şut-abne. Kimi yorumculara göre (G.Contenau, R.Labat, J. Bottero) ölüm sularının bir damlası bir canlıya değerse onu öldüreceği için bu su ancak taştan yontulmuş kürekçilerle geçilebilir. Contenau, "taştan şeyler" in Hititçe bir çeviride "taş yontular" biçiminde geçtiğini söylüyor. (GC-I,212) (Sait Maden,53.dipnottan)

zorlu, geçilmesi neredeyse imkânsız olan bir denizi geçmek zorundadır. Nazar da tıpkı Gilgamiş gibi bu denizi geçer ve sahile varır. Ölümsüzlük suyu, Hüsn adındaki bir prensesin bağındaki bir çeşmeden akar. Çeşmeyi koruyan Zülf-i dü-ta isimli ejderha Gilgamiş'taki sahilde yaşayan ve ölümsüzlük otunun olduğu ülkenin girişindeki meyhaneci kadını anımsatır. Meyhaneci kadın destanda tam olarak bir koruyucu olmasa da onun destandaki rolü de tıpkı Zülf-idü-ta'nın Nazar'ı uyarması gibi Gilgamiş'i yolculuğun tehlikelerine karşı uyarmaktır. Ayrıca Gilgamiş'taki akrep-adamların da görevi aynıdır ve yine Zülf-i dü-ta biraz da onları anıştırır.

Gilgamiş'ta kırmızı akik mücevherlerin olduğu ağaçlı bir bahçeden söz edilirken bu hikâyede de sihirli kırmızı akik bir yüzük karşımıza çıkar. Yüzüğü ağzına alan Nazar kendini bir anda ölümsüzlük çeşmesinin yanında bulur.

Hüsn ü Dil hikâyesi Gilgamiş gibi bitmez. Hikâyenin kahramanı ölümsüzlük çeşmesini bulur ve mutlu sona ulaşılır. Hikâye sonunda çeşmenin yanında beliren Hızır da Ut-napiştım karakterini anımsatır. Fakat hikâyemizde Hızır Ut-napiştım gibi konuşmaz. Sadece çeşmeyi görünür kılar ve çeşmenin yanında belirir.

Gilgamiş'taki Ut-napiştım karakteri biraz da hikâyemizdeki Hüsn karakteri ile de benzer görünür. Çünkü Gilgamiş'ta, nasıl ölümsüzlük Ut-napiştım'ın yaşadığı Dilmun ülkesindeki denizin dibinde ise Muhyi'nin hikâyesinde de ölümsüzlük çeşmesi Hüsn'ün bağındadır. Ayrıca Nazar'a ölümsüzlük çeşmesini bulması için sihirli yüzüğü veren ve yardım eden de yine Hüsn'dür.

Hikâyelerdeki bir başka benzerlik de Hüsn Dil'in evlenmesidir. Onlar ölümsüzlük çeşmesinin sahibi ve koruyucusudurlar artık. Tıpkı tanrılar tarafından kendilerine ölümsüzlük bahşedilen ve ölümsüzlük otunun yerini ve sırrını bilen Ut-napiştım ve eşi gibi.

4.2. İran mitolojisinde ölümsüzlük bitkisi haoma

İran mitolojisini Zerdüştler'in Avesta isimli kutsal metinlerinde detaylı olarak buluruz. Avesta'da Haoma isimli su ölümsüzlük bahşeden bir şifa kaynağıdır. Vouru-Kaşa isimli, tüm denizlerin kaynağı olan kutsal denizde yetişen bir bitkinin suyudur. En yüksek ve kutsal dağ olan Hukairya'dan, yaratılmış bütün temiz sular bu tüm suların toplandığı ve yeryüzüne buradan dağıldığı Vouru-Kaşa denizine akar. Bu deniz, İran mitolojisinin sular, su kaynakları, nehirler ve göller ilahesi güzeller güzeli Anahita'nın da yaşadığı yerdir. Anahita'nın muhteşem sarayı buradadır. Avesta'da Anahitaya adanmış ilahilerden biri olan Ardvi-Sura'da ve diğer ilahilerin bazı dizelerinde de Anahita ayrıntılı bir şekilde tarif edilir (Darmesterer:1880,Ardvi-Sura Yaşt-Sulara ilahiler).

Vouru-Kaşa'da Simurg isimli mitolojik bir kuş da yaşar.

Simurg, İran kökenli olup sonradan değişik kültürlerde de yer bulmuştur. Avesta'da gerçeğin tanrısı Raşnu'ya adanmış ilahide(Darmesteter 1898: Yashts 12.17) karşımıza çıkan Simurg (Saena), Vouru-Kaşa isimli denizin ortasındaki her şeyi iyi eden ağaç (hayat ağacı, haoma) ile birlikte anılmakta. Aynı zamanda Simurg, Avesta'da Veretragna'ya adanmış ilahide de (Darmesteter 1898: Yashts14.41) yağmuru getiren bir varlık gibi karşımıza çıkmaktadır. Simurg (Saena, Senmurv), İran ve diğer kültürlerdeki sanat eserlerinde genellikle büyük kanatları olan kuş gövdeli ve köpek başlı olarak tasvir edilmiştir (Çeşmeli:2014,57). Bu kuş, kutsal ağacın ve Haoma'nın koruyucusu olmalıdır.

Hüsn ü Dil'de âb-ı hayat, Hüsn isimli bir prensesin bağından akar. Hüsn Anahita'nın bir versiyonu gibidir. İkisi de kadındır ve güzellikleri ile karşımıza çıkar. "Hüsn" kelime anlamı olarak da Arapça'da güzellik anlamına gelen bir kelimedir. Her ikisi de ölümsüzlük suyunun kaynağında yaşar. Hüsn ü Dilde ise âb-ı hayat çeşmesinin koruyucusu Zülf-i dü-ta Vouru-Kaşa denizindeki Simurg'u andırır.

4.3. Ortadoğu mitolojisinde ölümsüzlük çeşmesi

Ortadoğu'da anlatılan Makedonyalı Büyük İskender'in hikâyesi Grek, Süryani, Yahudi ve İslam mitolojilerine de girmiştir. Aslında gerçek bir tarihi karakter olan Büyük İskender'in (Great Aleksander) fetih yolculuklarının efsaneleştirilmesi olan hikâye Grek ve Süryani metinlerinde İskender etrafındaki bilginlerden ölümsüzlük bahşeden bir kaynağın olduğunu öğrenir ve o suyu aramaya gider. Yanında ordusu, yardımcısı veya aşçısı Andreas'da vardır. Bu su, Karanlık ülkesi denen bir yerdedir. Yolculuk zorlu geçer ama sonunda oraya ulaşırlar. Aşçı yemek hazırlamak için orada bulunan bir çeşmeye gider. Orada azıkları olan tuzlu balığı yıkamak ister. Fakat balık suya değer değmez canlanır ve suya atlayıp kaybolur. Aşçı bu suyun hayat çeşmesi olduğunu anlayıp bir miktar içer ve İskender'in yanına döner. Başına gelenleri İskender'e anlatır. İskender aşçının tarif ettiği yeri arar ama bulamaz. Sinirlenerek aşçıyı öldürmek ister ama artık ölümsüz olan aşçıyı bir türlü öldüremez. Bunun üzerine İskender aşçısının boynuna bir taş bağlayarak onu denize attırır. Aşçı bir deniz cini olur ve ebedi hayatına devam eder (Ocak:2007,55). Bu hikâye İslam mitolojisinde pek çok eserde anlatılmış ve özellikle İskendernameler aracılığıyla çok geniş yer bulmuştur. Bunda hikâyenin Kur'an'da geçmesinin de payı vardır. Kur'an'da İskender'in ismi zikredilmez. Ölümsüzlük suyunu arayan kişi Musa'dır ve yanında bir genç vardır. El-Kehf suresi 60-82. ayetler bu kıssayı anlatır. Musa ve genç adam iki denizin birleştiği yere gelir. Yanlarında getirdikleri balıkları bir yerde unuturlar. Balık denizdeki bir deliğe doğru yol alır. Musa adamına artık yorulduklarını ve yemeği hazırlamasını söyler. Genç adam kayaya sığındıkları vakit balığı unuttuğunu ve onun şaşırtıcı bir şekilde denize atılıp gittiğini yani canlandığını söyler. Musa o zaman anlar ki ölümsüzlük suyunu bulmuşlardır. Geri dönüp o kayanın olduğu yere gider ve orada Allah'ın gizli ilmi bahşettiği bir kişiyle karşılaşır. Kur'an'daki kıssa bundan sonra ölümsüzlük suyundan bahsetmez, Ölümsüzlük suyu o gizli ilimlerin sahibi kişiyi yollarına çıkarmıştır. Suyun üstlendiği görev adeta budur.

Öyle görülüyor ki Hüsn ü Dil'in yazarının en çok etkilendiği kaynaklar İskendernameler olmalıdır. Çünkü bu eserler uzun dönem İslam ve Osmanlı coğrafyalarında sıklıkla okunmuştur. İskendernameler'de hikâyenin kahramanı İskender (Büyük Aleksander) 'dır. Genellikle Zülkarneyn-i İskender ya da ikinci İskender olarak anılır. Pek çok yazar tarafından kaleme alınmış olan İskendernameler de üç aşağı beş yukarı aynı imgeler ve olay örgüsü kullanılmıştır. Bu makalede, örnek olarak Anadolu coğrafyasında bilinen ilk İskendername alınmıştır.

Ahmedi'nin kaleme aldığı bu eserdeki İskender hikâyesinin olay örgüsü ve imgeleri daha sonraki pek çok eserde kullanılmıştır.

Hikâyede İskender yanında bulunan alimlerle sürekli fikir tartışmaları yapar ve onlara sorular sorar. Bu arada dünyayı da fethetmek için onlar da yanında olduğu halde yollardadır. Büyük zaferler kazanıp ülkesine döner. Nerdeyse tüm dünyayı fethetmiştir. Ama içini ölüm korkusu kaplar. Bir gün yanındaki alimlerden biri -ismi verilmez ama o Hızır'dır- İskender'in halini anlar ve korkmaması gerektiğini, bunun bir çaresi olduğunu söyler. Doğu'da karanlıklar ülkesinde (Zulumat) bir çeşme vardır. Adı ayn'ül-hayattır (âb-ı hayat). O çeşmeden içen ölümsüz olur. Ama yol zorluklarla doludur ve daha önce kimse o yollardan geçememiştir. İskender bu bilgiyle çok mutlu olur. Bir gemi hazırlar. Ordusuyla ve Hızır'la birlikte yola çıkar. Yolları bir dağa düşer. Burada üzerlerinde kıyafetleri olmayan ve ağaç kabuğuyla beslenen bir toplulukla karşılaşır. Bu insanlar onları gidecekleri yol konusunda uyarır. Daha sonra yollarına devam edip mücevherlerle süslü bir künbedle karşılaşır. Bu mezarda yatan kişinin başında yazılı bir levha vardır. Levhada ölünün adının Zülkarneyn (Zülkarneyn-i evvel-1. Zülkarneyn) olduğu yazılıdır. Levhada kendisinin de çok zaferler ve servet kazandığı, buralara Âb-ı hayatı aramak için geldiği ama yine de ölüme yenik düştüğü yazılıdır. Bu levha İskender'e ibret olsun diyerdir. İskender üzülmür ama yine de yola devam eder. Yolda devler, yılanlar, cadılar ve canavarlarla savaşır. Onları da yener ama sihirle etrafı bir anda alevler sarınca korkmaya başlar. Tüm bu zorluklar İskender ölümsüzlük suyuna

erişmesin diyedir. Hızır'dan yardım ister. Hızır bir dua eder ve birden havada bir büyük bir bulut peyda olur. Yağmurlar yağmaya başlar öyle ki göz gözü görmez ve ateş söner. Bir ay kadar daha yol alırlar ve sadece kadınların yaşadığı bir ülkeye gelirler. Burası asla sonbaharın ve kışın gelmediği bir yerdir. Her yer yemyesildir. Buradaki bu topluluk bir ağaca tapmaktadır. Bu ağacın dibinde bir çeşme akmaktadır. Kadınlar bu çeşmede yıkanıp çeşmeden su içtikten sonra ağaca bir koyun kurban ederlerdi. Sonra da ağaca kendilerini sürterlerdi. Suyun, ağacın ve bu ritüelin sayesinde hamile kalırlardı. İstedikleri bir erkek çocuğuydu ama onlar yine kız doğururdu. İskender kadınlara âb-ı hayat çeşmesini sorar. Kadınlar az bir mesafede olduğunu ama yolun çok zor olduğunu söyler. Çeşme karanlık ülkesinin içindedir. İskender karanlık ülkesini bulur. Bir müddet zifiri karanlıkta ilerlerler. Sonra birden bir bulut çıkar ve tufan misali yağmurlar yağar, gök gürler ve ortalığı aydınlatan şimşekler çakmaya başlar. Öyle olur ki İskender, Hızır, askerler bir birinden ayrı düşer. Çoğu askeri selde ölür ya da kaybolur. Hızır da sırra kadem basmıştır. Ama aslında Hızır âb-ı hayat çeşmesini bulmuş, suyundan içip ölümsüzlüğe kavuşmuştur. İskender artık bu suyun kendisine nasip olmayacağını anlar ve mecburen kalan bir kaç askeriyle geri dönüş yoluna koyulur. Ama geldikleri yolu da bulamazlar. Karşılarına yakutlar ve çeşitli mücevherlerle dolu bir dağ çıkar. Yola devam ederler. Tekrar karanlık ülkesine girmişlerdir. Ama yolları muhteşem bir bahçeye çıkar. Orada Tuba isimli, gölgeli muhteşem bir ağaç vardır. İskender o gece o ağacın dibinde uyur. Ağaç ağlamaya başlar ve İskender'e artık ömrünün sonuna geldiğini haber verir. İskender bunu işitince artık ecelinin geldiğini anlar. Yolda hastalanır ve ölür (Akdoğan, 7692-7974 arası beyitler).

Muhyi'nin kaleme aldığı alegorik hikâye bu hikâyeye olay örgüsü bakımından benzerlik gösterir. Hikâyenin kahramanı Nazar da ölümsüzlük suyunun varlığını âlimlerden duymuştur. O da bu yolculukta devler, ejderhalarla savaşır. Dağlar ve devasa denizlerden geçer. Hikâyemizde Nazar'a Hüsn'ün verdiği akik yüzük bir anlamda âb-ı hayat çeşmesinin varlığını gösterdikten sonra kaybederken İskendername'de de son anda sihirli bir şekilde gelen tufanla âb-ı hayat yolu kaybedilir. Hüsn ü Dil hikâyesinde, Hızır en sonda âb-ı hayat çeşmesini görünür kılar ve yanında belirir. O, bu sudan içmiş ve ölümsüz olmuştur iması burada yapılır. Hızır karakteri üzerinde çok daha fazla çalışmanın yapılması gereken (Bu konuda pek çok çalışma olsa da) bir ölümsüzlük ve şifa sembolüdür. Hikâyenin sonunda ölüm değil düğün vardır. Yazar hikâyeyi mutlu sonla bitirmiştir. Yazarın diğer ölümsüzlüğü arama hikâyelerine kıyasla eserini mutlu sonla bitirmesi bu anlatılardan belirgin şekilde farklı olan tek yöndür. Bunun amacı yazarın ölümsüzlüğün bulunmasını istemesi de olabilir.

5. Sonuç

Sonuç olarak denilebilir ki Hüsn ü Dil hikâyesini üç mitolojik ve dini hikâye üzerine applike edildiğinde benzerlikler ve farklılıklar görünür olmuştur. Açıkça aynı ortak hafızanın izleri olduğu görülen kavramsal ve zihinsel katalog kısmen yazarın bilinçaltından gelmiş kısmen de yazarın okuyup dinlediklerinden olay örgüsü, kavram, kişi, motif ve figürlere kaynaklık etmiş görünmektedir.

Tarihin ilk yazılı metinleri olan Sümer metinlerinden-anlatılar çok daha eski zamanlardan gelmiş olabilir- başlayarak insanlığın ürettiği hikâyeler hem yazı olarak kopyalanarak hem de dilden dile anlatılarak zaman ve mekan sınırlarını aşmıştır. Hikâyeler bu yolculukları sırasında içlerindeki bazı öğeleri kaybetmiş ya da değiştirmiş ve farklı varyantlara dönüşmüşlerdir. Fakat bu çalışmanın iddiası odur ki; temel alınan hikâyelerin özlerindeki mesajlar neredeyse aynı kalmıştır. Bu makalenin özelinde örneklenen “ölümsüzlüğü arayış”, “ölümsüzlüğün mümkün olmaması” ve “belki bir yerlerde ölümsüzlük bahşeden bir bitki veya suyun saklanmış olabileceği” fikri insanlığın ortak hafızasına derin bir şekilde yerleşmiştir. Çalışmada görüldüğü üzere semboller değişkenlik gösterebilir. Ölümsüzlüğün en çok görülen sembolü “su” dur. Bunun yanında “bitki” ya da “bitki özsu” da yine ölümsüzlük ve şifayı bahşedecek sembollerdir. Sembollerin bunlar olmasının, tıbbın ilk zamanlarında hastalıkları veya yaraları bitkiler ve bitki özleriyle tedavi etmesiyle bağlantılı olduğu düşünülebilir.

Ölümsüzlük; aranan, peşine düşülen, uğruna pek çok zorlukla savaşılan bir şeydir. Ama ya ele geçmez ya da elden kaçar. Bir yerlerde saklıdır. Şimdiye kadar ölümün çaresini bulan olmamıştır. Ama ölümsüzlüğün sembolünün bir yerlerde saklı olması, insanlığın, bir gün onu birilerinin bulmasıyla ölümsüzlüğe ulaşabilecekleri umudunu koruduğunu gösterir.

Bu çalışma üç yakın coğrafyanın; dinini, edebiyatını, sanatını ve en önemlisi dünya bakışını etkileyen üç anlatısının temel düşüncesinin silinmediğini ve yüzlerce yıl sonra başka bir hikâyede ya da hikâyelerde, başka şeyler anlatılırken bile ortak bir zihinsel katalog gibi işlediğini göstermiştir. Yazarlar, düşünürler ve sanatçılar ortak bir mesaj, imaj ve semboller bütünü, bilinçli veya bilinçdışı olarak geçmişin bu zihinsel kataloğundan seçer ve kullanır. Fakat tüm bu iddiaların çok daha fazla metinle karşılaştırmalı çalışmalar yapılarak test edilmesi gerektiği de bir gerçektir.

Aşağıdaki tabloda Hüsn ü Dil hikâyesiyle Mezopotamya, İran ve Ortadoğu anlatılarındaki benzerlik ve farklılık bulguları listelenmiştir.

Tablo 1

Anlatılardaki Benzer ve Farklılıklar

	<i>Hüsn ü Dil</i>	<i>Gılgamış Destanı</i>	<i>İran Mitolojisi</i>	<i>İskendername</i>
<i>Ölüm-süzlük Sembolü</i>	Su	Ot	Bitki	Su
<i>Arayış</i>	Var	Var		Var
<i>Güzel Kadın</i>	Hüsn		Anahita	
<i>Uyarı Yapan</i>	Zülf-i Dü-ta	Akrep-Adamlar ve Suduri		Post giyen cemaat ve kadınlar
<i>Ölüm-süzlüğe Ulaşan Kişi</i>	Hızır	Utnapiştım ve eşi		Hızır
<i>Ölüm-süzlük Sembolünü Koruyan</i>	Ejderha		Simurg	
<i>Dağ</i>		Çift Başlı Dağ	Hukairya Dağı	Var (ismi yok)
<i>Deniz</i>	Endişe ve Fikret Denizi	Ölüm Suyu	Vouru-Kaşa	Büyük Deniz
<i>Zorlu Yolculuk</i>	Var	Var		Var
<i>Ölümsüzlüğün Olduğu Yer</i>	Hüsn'ün Bağı	Dilmun	Vouru-Kaşa Denizi	Karanlıklar Ülkesi
<i>Ölümsüzlüğü Arayan Kişi</i>	Nazar	Gılgamış		İskender

Kaynakça

Mısır Milli Kütüphane, Dar'ül-Kütüb'il-Kavmiyyeti'l-Hıdiviyye, nu.7128-Mecmua-i Muhyi içerisinde 253b- b270 a varakları arasında (Elimizde bulunan eser Doç Dr. Mustafa Koç'un Kahire Kütüphanesi'nden çektiği bir fotokopidir. Bu fotokopi daha önce makalenin yazarının Yüksek Lisans Tezinde de kullanılmıştır.)

Bottero, J.-Kramer, S.N. (2019), Mezopotamya Mitolojisi, *İş Bankası Yayınları*, İstanbul

Çeşmeli, İ. (2014) "Sogd Sanatında Bazı Zoomorfik Atribüleri". *Art-Sanat Dergisi*, 2, 51-79.

Darmesterer, J. (1880-1883) The Sacred Books Of The East (Avesta Translatedı-Iı-Iıı), *Oxford University Press Warehouse*, London

Erhat, A. (2007), Mitoloji Sözlüğü, *Remzi Kitabevi*, İstanbul

Koç, M. (2005). Baleybelen, *Klasik Yayınları*, İstanbul

Kaya,K. (2014) Rig-Veda, *İş Bankası Kültür Yayınları*, İstanbul

Maden, S. (2019). Gilgamiş Destanı, *İş Bankası Kültür Yayınları*, İstanbul

Ocak, A.Y. (2007), İslam -Türk İnançlarında Hızır Yahut Hızır-İlyas Kültü, *Kabalıcı*, İstanbul

Özer Oktan, Z.B. (2009). Muhyi-İ Gülşeni'nin Hüsn Ü Dil'i ve İncelemesi. *İstanbul Üni. SBE* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi)

Yazır, H.E. (2011) KUR'AN-I KERİM TÜRKÇE Meall, *Yılmaz Basım*, İstanbul

URL-1, <https://islamansiklopedisi.org.tr/muhyi-yi-gulseni> (2008)

Makale Bilgi Formu

Makale Bilgisi: Makale özgün bir araştırma makalesidir.

Yazarların Katkıları: Çalışmanın tek bir araştırmacısı/yazarı vardır. Tüm katkı kendisine aittir.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Tek bir araştırmacı yazar olduğu için çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Telif Hakkı Bildirimi: Dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakları yazarlara aittir ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayınlanmaktadır.

Destekleyen/Destekleyen Kuruluşlar: Bu araştırma için herhangi bir kamu, özel veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan hibe alınmamıştır.

Etik Onay ve Katılımcı Rızası: Bu araştırma metinler üzerinde gerçekleştirildiğinden etik kurul iznine ihtiyaç yoktur.

İntihal Beyanı: Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır. Herhangi bir intihal tespit edilmemiştir.



Belirtili, Belirtisiz ve Takısız Ad Tamlaması in L2-Turkish Evidence From the Learning Difficulties of L1-Greek-speaking learners and Teaching Suggestions

Vasiliki Mavridou 

Democritus University of Thrace,
Gümülcine, Yunanistan,
vmavrido@bscc.duth.gr



Geliş Tarihi/Received: 11.04.2024
Kabul Tarihi/Accepted: 29.06.2024
Yayınlanma Tarihi/ Available Online:
30.06.2024

Abstract: The aim of this paper is to show the difficulties encountered in the L2-acquisition process of the 3 AT types by L1-Greek-speaking university students of L2-Turkish. Ad Tamlaması (AT) is traditionally considered a hypernym umbrella term which undergoes a triple distinction in 3 hyponym sub-sets, namely Belirtili 'definite', Belirtisiz 'indefinite' and Takısız 'bare/ suffixless' Ad Tamlaması. However the current case in L2-Turkish teaching/ learning is that the AT category and its sub-sets are treated differently in L2-Turkish grammars and teaching/ learning coursebook material, which is a main reason why AT poses a major acquisition problem for adult L2-Turkish learners. The present study is based on error analysis results of written-based experiment tests completed by 47 L1-Greek university students studying Turkish as L2 at Democritus University of Thrace (Greece). The results will show, first, that performance rates are associated with the internal semantic, syntactic and functional properties of every AT type (Libben et.al, 2003; Mavridou, 2023). Second, with regard to AT mastering sequence, the stages L2-learners pass through in the acquisition process of the 3 AT forms will appear to be 'universal' and applicable to all learners beyond any individual differences, such as the L2-language proficiency level (beginner vs. intermediate). Finally, with regard to the root or origin of the errors made, errors are explained by the internal complex structure of L2-Turkish itself (Bayyurt & Marti, 2016; Kaili-Çeltek & Papadopoulou, 2016) and more specifically by the more-or-less misleading formal similarity of the 3 AT types in question which hides or underestimates the underlying differences between them (Mavridou, 2020, 2023). In terms of L2-Turkish didactics, L2-Turkish course- and grammar-books should look for ways to facilitate AT L2-learning. The 3 AT forms should not be treated holistically as a unified category of izafet or compound types, because this gives rise to a misleading homogeneous treatment of the 3 forms, which gives burdens to L2-learners. Rather, a more-or-less anti-holistic approach should be put forward in the sense of stressing the functional, syntactic, structural and/or semantic characteristics of every AT type.

Keywords: Turkish Second Language Acquisition, Ad Tamlaması, Belirtili Belirtisiz Takısız Ad Tamlaması, Turkish Compounds, Turkish Possessive

1. Introduction

This paper examines the L2-acquisition process of the Turkish category Ad Tamlaması (henceforth AT)¹ by L1-Greek-speaking adults (university students), who are learning Turkish as a second/ foreign language (L2).

AT is an alternative term to the older persian 'izafet' (see Baskakov 1975, Lewis 1967, Majzel 1957), which is traditionally² used as a hypernym umbrella-term to describe a Turkish nominal phrase (NP) which generally undergoes a triple distinction in 3 nominal two-word sub-sets, namely a) Belirtili AT

¹ Abbreviations used in this paper are as follows: ABL = Ablative case, AT = Ad Tamlaması, COMP = Compound Marker, FG = Functional Grammar, GEN = Genitive, L1 = First language, mother tongue, L2 = Second/ Foreign language, IM = Interrogative Marker, NEG = Negation, NP = Noun Phrase, PAST = Past tense, PL = Plural, POSS = Possessive, PRES = Present tense, PRV = Privative, REL= Relational, SG = Singular, SLA = Second Language Acquisition.

² See Turkish grammars such as Delice, 2003; Demir, 2006; Hatiboğlu, 1982; Hengirmen, 2007; Lewis, 1967; Majzel, 1957; among others; see also Turkish grammars for L1-Greek L2-Turkish learners, Dafnopatidis-Sanlioglou, 2011; Sönmez, 2019; Zengkinis & Hidiroglou, 1995; among others.

Cite as(APA 7): Mavridou, V. (2024). Belirtili, Belirtisiz ve Takısız Ad Tamlaması in L2-Turkish Evidence from the learning difficulties of L1-Greek-speaking learners and teaching suggestions, *Sakarya Dil Dergisi*, 2(1), 31-54.



'definite izafet' [=N-(n)In N-(s)I(n)³ form], b) Belirtisiz AT 'indefinite izafet' [=N N-(s)I(n) form] and c) Takısız AT 'bare/ suffixless izafet' [=N N-(y) form] (Table 1).

Table 1

The 3 Forms of the Nominal Category Ad Tamlaması

Form 1 Belirtili AT N-(n)In N-(s)I(n)	Form 2 Belirtisiz AT N N-(s)I(n)	Form 3 Takısız AT N N-(y)
a. çocuğ-un cerrah-ı child-GEN surgeon-POSS 'the child's surgeon'	b. çocuk cerrah-ı child surgeon-COMP 'surgeon for children'	c. çocuk cerrah child surgeon 'child who is a surgeon'

The acquisition of AT poses a major acquisition problem for adult learners of L2-Turkish mainly because the AT category and its sub-sets are treated differently in L2-Turkish grammars and teaching/ learning material. Whereas many Turkish grammarians and scholars treat the 3 forms holistically as a unified category of izafet or compound types (see Banguoglu, 1973; Dede, 1978; Majzel, 1957; Hengirmen, 2007; among others), others follow a more anti-holistic approach by stressing the functional, syntactic, structural and/or semantic characteristics of every AT type (see Göksel & Kerslake, 2005; Kornfilt, 1997; van Schaaijk, 2002; among others).

In this context, the most widespread teaching/ learning manuals used for Turkish for foreigners (see Yeni Hitit 1, 2011; Yeni İstanbul A1, 2020; Yedi İklim A1, 2015; among others) are also in favor of the interconnected teaching/ learning of the AT category types but, rather, focus only on two (out of the three) AT types, namely, Belirtili and Belirtisiz AT, taught in opposition, while Takısız 'Bare/Suffixless' AT is either ignored or simply underestimated and not taught. One of the major reasons for this is the existing controversy among scholars on the issue of the nature of the non-head complement of the Takısız AT, be it Nominal (Hatiboğlu, 1982, among others) or Adjectival (Karahana, 1995, among others). This gives rise to controversies on whether the use Sıfat Tamlaması 'Adjective phrase' is appropriate for the Takısız AT type or not. More recent approaches which are based on the older assumption that it is rather difficult to draw a dividing line between nouns, adjectives and adverbs in Turkish (Baskakov, 1975, among others) consider that there is gradation on the degree a non-head term is a noun or an adjective (Braun & Haig, 2000; Bağrıaçık & Ralli, 2013).

The aim of this paper is to provide answers to questions such as: a) whether the typological similarity of the 3 Turkish AT forms can be correlated with a corresponding degree of ease in the L2-Turkish acquisition process of L1-Greek adult learners, or not, and b) whether this similarity can by any means explain the traditional holistic and interrelated treatment of the 3 AT forms in Turkish grammars (see Dafnopatidis & Sanlioğlu, 2011; Delice, 2003; Demir, 2006; Hatiboğlu, 1982; Hengirmen, 2007; Lewis, 1967; Zegkinis & Hidiroğlu, 1995; among others) and L2-Turkish learning/teaching material (see Yeni İstanbul Yabancılar için Türkçe A1, 2020; Yeni Hitit 1, 2011; Yedi İklim A1, 2015, among others).

Regarding a), the study seeks to show whether the morpho-syntactic differences of the 3 AT forms with each other and the degree of how compositional/ analytic or synthetic/ non-analytic each AT form is, can be correlated with the difficulties encountered by L1-Greek-speaking adults in mastering the L2-Turkish AT category. Regarding b), from a didactic point of view, we try to challenge traditional theoretical approaches which emphasize the interconnected treatment of the 3 AT forms, as is applied in several Turkish grammars (e.g. Dafnopatidis & Sanlioğlu, 2011; Delice, 2003; Demir, 2006; Hatiboğlu, 1982; Hengirmen, 2007; Lewis, 1967; Zegkinis & Hidiroğlu, 1995; among others), in coursebooks used for learning/ teaching Turkish to foreigners (e.g. Yeni İstanbul Yabancılar için Türkçe A1, 2020; Yeni

³ Capital letters denote an archiphoneme, that is, a phoneme whose realization is determined by phonological rules. Capital 'I' can be realized as [i, i, u or ü]. Consonants in parentheses, such as (s), (n) and (y) denote phonemes which are realized only when preceded by a vowel.

Hitit 1, 2011; Yedi İklim A1, 2015, among others) and scientific studies (e.g. Dede, 1978; Özer, 2010; among others). Rather, we assume that a more anti-holistic approach, where each of these forms is taught separately and with emphasis on their underlying distinctive semantic, syntactic and functional properties, would be more effective (see functional grammars such as Göksel & Kerslake, 2005; Ketrez, 2012; Kornfilt, 1997; van Schaaik, 1996; among others).

2. Theoretical Background

Acquisition of the AT category has always been a major problem for L2-Turkish learners. A reason to account for this is the rich and sometimes unclear terminology used in literature to refer to the AT category and its 3 sub-forms, from the one hand, as well as the way these forms are treated by various Turkish grammars and material used in teaching Turkish as a foreign language.

2.1. Terminology used for Ad Tamlaması in L2-Turkish grammars and teaching/learning material

There is a wide range of terminology encountered in literature (Table 2) and L2-Turkish teaching/learning coursebooks (Table 3) to refer to the 3 types of AT.

Table 2

Terminology Used for the 3 types of Ad Tamlaması in Turkish Grammars and Scientific Studies (in Alphabetical Order)

Turkish grammars & scientific studies	Form 1 N-(n)In N-(s)I(n)	Form 2 N N-(s)I(n)	Form 3 N N-(y)
Aksan et. al 1976	Belirtili tamlama	Belirtisiz tamlama	yok ⁴
Bağrıçık & Ralli 2013	yok	Constructs Phrasal compounds	N N concatenations
Banguoğlu 1973	Belirtili adtakımı	Belirsiz adtakımı	Sıfat takımı Adj N compound
Baskakov 1975	Definite izafet	Indefinite izafet	Juxtaposed izafet
Dafnopatidis-Sanlıoğlu 2011	Belirtili ad tamlaması	Belirtisiz Ad tamlaması	Takısız/ Eksiz ad tamlaması
Dede 1978	Definite compound	Indefinite compound	Bare Juxtaposed compound
Delice 2003	Belirli isim tamlaması	Belirsiz isim tamlaması	Takısız/ eksiz isim tamlaması Sıfat tamlaması
Demir 2006	Belirtili ad tamlaması	Belirtisiz Ad tamlaması	Takısız ad tamlaması
Dereli 1971	Tayimli izafet	Tayinsiz izafet	yok
Ergin 1980	Belirli isim tamlaması	Belirsiz isim tamlaması	Sıfat isim tamlaması
Gencan 2001	Belirtili tümeleme	Belirtisiz tümeleme N N-sI compound	Takısız tümeleme N N compound

⁴ There is no reference on this AT type.

Göksel & Kerslake 2005	Genitive possessive construction	-(s)I Compound	Bare compound (bare noun or adjective-noun compound)
Hatiboğlu 1982	Belirtili ad tamlaması	Belirtisiz Ad tamlaması	Takısız ad tamlaması Sıfat tamlaması
Hayasi 1996	Genitive construction	Possessive compound	Compound (coordinated vs. Determinative)
Hengirmen 2007	Belirtili ad tamlaması	Belirtisiz Ad tamlaması	Takısız ad tamlaması
Ioannou 2010	Belirtili ad tamlaması	Belirtisiz Ad tamlaması	Takısız ad tamlaması
Ketrez 2012	Genitive possessive construction [Possessor+(n)In Possessed+(s)I]	Possessive compound	Bare compound
Kornfilt 1997	Possessive construction	Nominal Noun-Noun compound	Nominal Noun-Noun compound Adjective-Noun compound
König 1987	Belirtili ad tamlaması	Belirtisiz Ad tamlaması	Takısız ad tamlaması
Lewis 1967	Definite izafet	Indefinite izafet	İzafet of material
Majzel 1957	Tayimli İzafet S(ıfat) ₁ +M(evsuf) ₁	Tayinsiz İzafet S ₀ +M ₁	Morfemsiz İzafet S ₀ +M ₀
Mavridou 2020, 2023	N-(n)In N-(s)I(n) syntactic structure	N N-(s)I(n) compound	N N-(y) compound or Noun phrase
Mehmedoğlu 2001	Belirtili tamlaması	Belirtisiz tamlaması	Sıfat tamlaması Compound
Ralli 2013, 2007		compound	compound
Sönmez 2019	Belirtili Ad tamlaması	Belirtisiz Ad tamlaması	Takısız Ad tamlaması
Swift 1963	Possessive construction	Possessive compound	Substantive-head modification compound
Underhill 1976	Possessive construction	Possessive compound	Yok
van Schaaik 2002	N-(n)In N-(s)I N-gen N-poss	N N-(s)I N-∅ N-poss	N N N-∅ N-∅
van Schaaik 1992, 1996	Genitive construction	Possessive compound	Zero Compound (attributive or material compounds)
Yükseker 1998	Syntactic possessive	Possessive compound	
Zengkinis-Hidiroglou 1995	Belirtili ad tamlaması	Belirtisiz ad tamlaması	Takısız ad tamlaması

Table 3

Terminology used for the 3 types of Ad Tamlaması in L2-Turkish teaching/ learning material (in alphabetical order)

L2-Turkish coursebooks	Form 1	Form 2	Form 3
Gökkuşluğu Türkçe 1, 2013	Belirtili İsim Tamlaması	Belirtisiz İsim Tamlaması	Yok
Lale Türkçe Dilbilgisi Kitabı 2, 2013	Belirtili İsim Tamlaması	Belirtisiz İsim Tamlaması	Yok
Yabancı Dilim Türkçe 1, 2016	Belirtili ad tamlaması	Belirtisiz ad tamlaması	Yok
Yedi İklim Türkçe A1, 2015	Ad-(n)In Ad-(s)I İsim tamlaması	Ad Ad-(s)I İsim tamlaması	Yok
Yeni Hitit 1, 2011	Belirtili ad tamlaması AD-(n)In AD-(lER/s)I	Belirtisiz ad tamlaması AD AD-(s)I	Yok
Yeni İstanbul A1, 2020	Belirtili İsim tamlaması Definite compound	Belirtisiz İsim tamlaması Indefinite Compound	Yok

In Table 2 we observe that the terminology used for the 3 AT forms can be classified on the basis of a number of distinctions, be it morphological-formal-typological, lexical, syntactic, structural, semantic or functional.

Morphological/typological classifications focus on the form of the 3 AT types. Here focus is on the suffixes taken by the each of the 2 constituents of an AT (i.e. +/- genitive on non-head, +/- (s)I suffix on head). In this focus-on-form context, the 3 AT types are referred to as a) N-(n)In N-(s)I or N-gen(itive) N-poss(essive), b) N N-(s)I or N N-C(ompound)M(arker) and c) N N, to stand for Belirtili AT, Belirtisiz AT and Takısız AT, respectively (see Kornfilt, 1997; van Schaaik, 2002).

Lexical classifications focus on the word class the constituents (head and non-head) of a specific AT type belong, i.e. nominal, adjectival, (de)verbal, adverbial, etc. There is controversy among scholars on whether nouns, adjectives and adverbs constitute distinct categories in Turkish (Dixon 2004) or not (Bağrıaçık & Ralli, 2013; Baskakov, 1975; Braun & Haig, 2000; Csato & Johanson, 1998; among others). In this context, we come across descriptions where the [non-head + head] word set is referred to with symbols such as AN, NN, VN, NV, NA, where A stands for Adjective, V for Verb (or deverb) and N for Noun/ Nominal (van Schaaik, 2002, p.20).

As for structural classifications, they focus on two issues. On the one hand, focus is on the number of constituents an AT type comprises, and terms Simple or Complex AT are used (van Schaaik, 2002, p.56). On the other, stress is on the syntactic properties of an AT, be it syntactic/ analytic/ compositional vs. lexical/ synthetic/ non-compositional. In this context, we come across terms such as a) genitive (possessive) construction (i.e. Hayasi, 1996; Ketrez, 2012; Swift, 1963), syntactic possessive (Yükseker, 1998) to refer to the structurally analytic and compositional N-(n)In N-(s)I form, and b) compound (i.e. Dede, 1978; Göksel & Kerslake, 2005; Hayasi, 1996; Ketrez, 2012, among others) or phrasal compound (i.e. Bağrıaçık & Ralli, 2013) to refer to the more-or-less synthetic N N-(s)I and N N forms. The -(s)I suffix which is shared by two AT forms is termed either possessive (Dede, 1978; Lewis, 1967; Yüksek, 1998, among others) or compound marker (Göksel & Kerslake, 2005; Kornfilt, 1997; among others) on the basis of the functions it carries.

From a semantic point of view, it is argued that different AT types express semantically different relations and serve different functions. In this context, possessive constructions are assumed to express various degrees of possession (see Kornfilt, 1997, p.186-89), possessive compounds are argued to express modifier-modified relations or relations of sub-typing (characterization), specification (labelling), and attribution (identification) (van Schaaik, 2002, p.4), while zero compounds can be attributive or material compounds (van Schaaik, 2002, p.56). an example of a semantic description of the AT types is encountered in Ketrez (2012) who uses the description Possessor+(n)In Possessed+(s)I to refer to N-(n)In N-(s)I form.

Functional classifications have many things in common with semantic ones. From a functional point-of-view, focus falls on the semantic function assigned to the constituent terms of every AT type. In this context, syntagms like *çocuğ-un cerrah-ı* 'the child's surgeon' would be considered as pure possessive constructions and in terms of Functional Grammar (FG) the term *cerrah* 'surgeon' is assumed to be restricted by a possessor term based on *çocuk* 'child'. On the other hand, in the AT example *çocuk cerrah-ı* 'surgeon for children', the term *cerrah* is modified by the term *çocuk* in such a way that the set of possible referents of *cerrah* is restricted to 'surgeons for children', thereby excluding all other types of surgeons like those for women, men or other groups.

Table 3, in turn, shows how the AT category is treated in teaching/ learning material (such as coursebooks, textbooks) used for L2-Turkish. Summarizing these observations, we could say that all coursebooks used in the recent decades for teaching Turkish to foreigners seem to be centered around the seemingly obvious opposition Belirtili 'definite' vs. Belirtisiz 'indefinite', as this is reflected in several structural descriptions of the AT category (van Schaaik, 2002, p.25). As such, and in line with Table 3, in the most common L2-Turkish coursebook material focus seems to fall only on 2 (out of the 3) AT types in question, namely, Belirtili Ad/İsim Tamlaması vs. Belirtisiz Ad/İsim Tamlaması. On the other hand, the so-called Takısız AT seems to be somehow ignored, as is also the case with the particular syntactic, structural and functional properties of every AT type. A potential reason why Takısız AT is underestimated is because this form is considered «a notorious type of compounding in which a lexical conversion from noun to adjective is underlyingly carried out» (van Scaaik, 2002, p.4).

2.2. Holistic vs. Anti-holistic approaches on Ad Tamlaması in L2-Turkish grammars and teaching/learning material

Roughly speaking, two main approach lines can be distinguished in the literature on the Turkish category of Ad Tamlaması as it is treated by Turkish grammarians, scholars and teaching/ learning manuals, namely, the holistic and the anti-holistic approach. There are scholars who approach the AT category holistically, in the sense of considering the 3 AT forms as hyponym types of an AT hypernym category and interrelating the 3 AT forms with one another by focusing on their similar formal features. The antiholistic approach, on the other hand, considers the 3 AT forms as dis-connected entities with distinctive semantic and functional features each.

As discussed earlier (section 2.1), traditionally, the Turkish category of AT forms has been treated holistically not only in descriptive Turkish grammars for foreigners (see Dafnopatidis & Sanlioğlu, 2011, pp.39-42; Hengirmen, 2007, pp.118-120; Lewis, 1967, pp.40-41; Zegkinis & Hidiroğlu, 1995, pp.83-85, among others), but also in scientific studies (Dede 1978; Özer 2010, among others), as well as in several manuals used in teaching/ learning Turkish as a foreign/second language (e.g. Yeni İstanbul A1, 2020; Yeni Hitit 1, 2011, among others). The interconnection of the 3 AT forms has also been discussed by researchers such as Dede (1978) and Özer (2010), who treat the 3 AT forms as 3 compound types, namely, 'juxtaposed compounds', 'indefinite compounds' and 'definite compounds'.

In the same direction, several manuals used in teaching Turkish as a foreign language focus on the combined and interrelated teaching of 2 out of the 3 AT forms (namely, Belirtili and Belirtisiz AT) (see Yeni İstanbul A1, 2020; Yeni Hitit 1, 2011; Yedi İklim, 2015; Yabancı Dilim Türkçe 1, 2016; Lale Türkçe

Dilbilgisi 2, 2013; Gökkuşluğu Türkçe, 2013; among others) which focus on the typological similarities between them. In the case of Belirtili AT [i.e. N-(n)In N-(s)I(n) form] and Belirtisiz AT [i.e. N N-(s)I(n) form], the similarity stems mainly from the fact that they share the morphological marker -(s)I(n). However, in all afore-mentioned L2-Turkish learning/ teaching book sets, there is no reference to the nature of the -(s)I suffix (whether it is possessive or compound marker), whereas the comparison between the AT forms is confined to a morphological and semantic level.

The unified and holistic approach in the learning and teaching of the 3 AT forms is mainly directed by the simplified semiotic assumption that the three-fold typological differentiation of the AT category (Table 1) corresponds to a discrete three-fold functional and semantic differentiation between them. Another reason is the assumption that there is historical development from one AT form to another for specific AT examples that concern toponyms (e.g. (initial stage) Paşa-nın bahçe-si (Pasha-GEN + garden-POSS_{sln}) 'Pasha's garden' >> (middle stage) Paşa bahçe-si (Pasha + garden-COMP_{sln}) 'Pasha's garden' >> (final stage) Paşa bahçe (Pasha + garden)> 'Pasha Bahçe (toponym)' (Gencan, 2001, p.273).

The antiholistic approach, on the other hand, considers the 3 AT forms as dis-connected entities with distinctive semantic and functional features each. In this anti-holistic context, several studies (Aslan & Altan, 2006; Bağrıaçık & Ralli, 2013, 2015; among others) focus on the highly distinctive syntactic and functional features of 2 out of the 3 AT forms, namely, the N-(n)In N-(s)I(n) and N N-(s)I(n) forms. Most of these studies also discuss the nature of the -(s)I(n) marker (as possessive or compound marker) to determine whether members of an AT form are syntactic structures (NPs) (belonging to syntax) or lexemes/compounds (belonging to morphology). The -(s)I(n) marker is assumed to have distinctive functional properties in every AT case, namely, possessive in the Belirtili AT form cases and synthetic (as compound marker) in the Belirtisiz AT form.

In the same context of anti-holistic treatment of the AT category, we should mention specific Turkish grammars (see Göksel & Kerslake, 2005; Kornfilt, 1997; van Schaaik, 1996; among others) which focus on the semantic and functional features of every AT form. In these grammars, AT is not regarded as a unified category undergoing a triple distinction in 3 nominal hyponym sub-sets; instead, every AT form is considered a category of its own and is correlated with structures with common functional features. Thus, the N-(n)In N-(s)I(n) form is treated as a possessive construction (see Göksel & Kerslake, 2005, pp. 102-106,170,182-89; Kornfilt, 1997, pp. 185, 236-37,472-476; van Schaaik, 2002), the N N-(s)I(n) form as a compound (see Göksel & Kerslake, 2005, pp. 103-105; Kornfilt, 1997, pp.472, 494; van Schaaik, 2002, p.52) and the N N-(y) form as either a compound (see Göksel & Kerslake, 2005, pp.103-105; Kornfilt, 1997, pp.472, 494; van Schaaik, 2002, p.52) or an Adjective Phrase (AP) (see Banguoğlu, 1974, p.342; Delice, 2003, p.24; Ergin, 1958, p.362).

Moreover, we should mention that, in the afore-mentioned basically function-oriented grammars, the 3 AT forms which we examine in the present study are not encountered with terms such as Ad tamlaması. Rather, every AT subgroup is treated as a separate unit with emphasis on its functional use. In particular, the Belirtili AT form [N-(n)In N-(s)I(n)] is treated as a syntactically analytic structure which shares syntactic properties with NPs, while the Belirtisiz AT [N N-(s)I(n)] and the Takısız AT [N N-(y)] forms are considered as non-analytic sets of a more synthetic nature. As such, these grammars refer to the 3 AT forms with a) terms that indicate their functional use (e.g. possessive structures, compounds and adjective phrase) and b) a way that does not necessarily require a didactic approach of interconnecting one form with another.

2.3. Our proposal

Within the scope of an anti-holistic approach towards the L2-teaching/-learning of the Turkish Ad Tamlaması category, it is necessary that the new manuals of teaching/ learning Turkish as a second/ foreign language be adapted in this direction. This means that each AT form should be taught in a separate grammar/ coursebook unit and in relation to other structures that have similar functional characteristics. Thus, we suggest that:

(a) The Belirtili AT form [N-(n)In N-(s)I(n)], which is assumed to have a more or less syntactic nature could be taught alongside: i) Turkish possessive structures 'iyelik', such as onun kitab-ı (he-GEN + book-POSS_{(s)I(n)}) > 'his book', ii) syntagms of the N-(n)In N-(s)I(n) form, in which the second term is a verb derivative, such as bebeğ-in gülme-si (baby-GEN + laugh-POSS_{(s)I(n)}) > 'the baby's laughter', iii) syntagms of the N-(n)In N-(s)I(n) form, where the head position is occupied by an indefinite pronoun, i.e. yollar-in heps-i (roads-GEN + all-POSS_{(s)I(n)}) > 'all the roads' (as an alternative to bütün yollar 'all the roads').

(b) The more-or-less synthetic forms Belirtisiz AT [N N-(s)I(n)] and Takısız AT [N N-(y)] can be taught either i) together and in comparison with one another since they both share compound properties, or ii) together with other compound forms in Turkish. Specifically:

(c) the Belirtisiz AT form [N N-(s)I(n)], which is assumed to be a purely synthetic form in which the -(s)I(n) marker functions as a compound suffix, could be taught in combination and comparison with i) syntagms bearing other derivative/productive suffixes (such as the correlative -li) e.g. Yunan müziğ-i (Greek + music-COMP_{sln}) > 'Greek music' vs. Yunan-lı doktor (Greek-REL + doctor) > 'Greek doctor', ii) other compound forms in Turkish such as the Takısız AT form [N N-(y)], iii) syntagms of the Noun-POSS_{sln} + Adjective form (Birleşik sıfatlar), e.g. hesap-ı büyük iş (account-POSS_{(s)I(n)} + big + job) > 'high-paying job' etc.

(d) Finally, the Takısız AT form [N N-(y)], which is assumed to function as either 'bare/ suffixless' compound (i.e. compound with no compound marker) or Adjectival Phrase (AP) could be taught in combination with structures of common functional properties. In the first case where the Takısız AT functions as a compound with synthetic properties, it could be taught in combination with other compound forms, such as i) Adjective+Noun compounds, i.e. karabiber (black+pepper) > 'black pepper', ii) Numerical+Noun compounds, i.e. kırkayak (forty+foot) > 'centipede' and/or iii) Noun+Adjective compounds, i.e. sütbeyaz (milk+white) > 'white milk', among others. In the case where the Takısız AT functions as an AP with more syntactic properties, what is the case when the non-head denotes material (i.e. ipek gömlek 'silk shirt'), this AT form could be taught in combination with, either iv) semantically equivalent structures of the form N-DAN N (= Noun-ABL + Noun), i.e. ipek-ten gömlek (silk-ABL + shirt) > 'silk shirt' or v) syntagms of the N-İİ N form, i.e. Noun-REL + Noun, such as ipek-li gömlek (silk-REL + shirt) > 'silk shirt'.

In conclusion, we suggest that didactic practices such as the ones mentioned above (a-d) which put emphasis on the common functional features shared by the 3 AT forms in question with other syntagmatic sets, would facilitate their acquisition in L2-Turkish. In this context, we consider that a restructuring of the teaching manuals of Turkish as a foreign language is required and that the teaching material should be harmonized with a treatment of the 3 AT forms based on their functional characteristics.

3. Research Questions and Assumptions

The above theoretical framework poses the dilemma of two didactic approaches with regard the teaching of the 3 AT forms in L2-Turkish: a) the holistic approach which promotes the interconnected teaching of the 3 AT forms, on the one hand, and b) the anti-holistic approach, which focuses on the disconnected teaching of the 3 forms in question, with emphasis on the distinctive functional features of every form, on the other.

In this theoretical framework, we assume that a purely form-based morphological distinction of the AT into three types is insufficient to explain the sequence in which these forms are mastered by learners in L2-Turkish and the errors made in the learning process. This is because the apparent homogeneity behind a triple form-based distinction possibly hides and underestimates the complex semantic-syntactic-functional interconnection between the 3 AT forms.

The research questions and their related hypotheses were postulated with regard to factors such as the mastering sequence of the 3 AT forms in the L2-Turkish process, the students' language proficiency level

in L2-Turkish, the type of experimental tasks and the expected errors. The research questions are as follows:

Question 1:

Is there a correlation between the nature of the 3 AT forms and the order these forms are mastered in L2-Turkish?

Question 2:

What kinds of errors are expected in the Ad Tamlaması acquisition process in L2-Turkish?

Question 3:

Is there a difference between beginners and intermediate learners as far as a) the mastering sequence of the 3 AT forms and b) the expected errors?

Question 4

Should the 3 AT forms be learned and taught in correlation or in somehow distinct stages in the L2-Turkish acquisition process?

The Hypotheses formulated based on the above questions are as follows.

Hypothesis 1:

We assume that the 3 AT forms are not mastered simultaneously. We expect discrete stages and a predeterminedly systematic mastering sequence for the 3 AT forms, namely: 1st mastered AT form > N-(n)In N-(s)I(n) (Belirtili AT), 2nd mastered AT form > N N-(s)I(n) (Belirtisiz AT), 3rd mastered AT form: N N-(y) (Takısız AT).

Hypothesis 2:

We expect substitution errors of one AT form with another. In error analysis, we expect a preference to a more syntactically compositional and semantically transparent AT form compared to the targeted one (in line with Libben et. al., 2003). Specifically:

1) When the targeted form is the syntactically compositional and semantically transparent Belirtili AT [N-(n)In N-(s)I(n)] form, we expect substitution errors with the less compositional and more synthetic Belirtisiz AT [N N-(s)I(n)] form.

2) When the targetted form is the synthetic and non-compositional Belirtisiz AT [N N-(s)I(n)] form, we expect substitution errors with the Belirtili AT [N-(n)In N-(s)I(n)] form, which is assumed to be the most syntactically compositional and semantically transparent AT type of all

3) When the targeted form is Takısız [N N-(y)] form, we expect substitution errors again with the Belirtili AT [N-(n)In N-(s)I(n)] form, which is assumed to be the most syntactically compositional and semantically transparent AT type of all.

Hypothesis 3:

Regarding the type of experimental tasks, we expect better performance in simple choice than in fill-in-the-blank tasks.

Hypothesis 4:

With respect to learners' L2-Turkish language proficiency level, we expect intermediate learners to perform better than beginners regardless of the type of experimental tasks (simple choice or fill-in-the-blank). Therefore, we expect development in the L2 process (in line with studies such as Oxford & Nyikos, 1989; Sorace, 2003; and regarding L2-Turkish, Gürel, 2016; Gračanin-Yüksek & Kırkıcı, 2016; among others).

Hypothesis 5:

We expect beginners and intermediate learners to master the 3 AT forms in the same order, regardless of the type of experimental tasks.

4. Methodology

Since our research questions are either theoretical or experimental, we applied a theoretical testing to provide answers to the theoretical research question 1 and an experimental testing to provide answers to the experimental research questions 2-3-4.

4.1. Theoretical testing – The nature of the Ad Tamlaması category

In order to provide answers to the theoretical question 1 posed by the present study with regard to the correlation between the nature of the 3 AT forms and the assumed order these forms are mastered in L2-Turkish, we first tried to delineate the differences between the 3 AT forms. We managed this by testing every AT form by means of a series of 12 morpho-syntactic tests (see Table 4) (for detailed discussion, see also Mavridou, 2020, 2023), which helped us delineate the nature of every AT form (be it syntactic or lexical). The so-called syntactic tests were supposed to control the degree of compositionality of a particular AT form, indicating whether the members of that AT form are syntactic analytic structures generated in syntax. Such tests checked whether: the nominal terms (head and non-head) of an AT can change order or not (test 1); AT terms (head and/or non-head) form can be modified by a modifier (test 2) or the interrogative particle *mİ* (test 3); an AT term can be omitted in interrogative sentence contexts (test 4), in co-ordination structures (test 5) or in anaphoric islands (outbound anaphora, Postal, 1969) (test 6).

Similarly, the morphological tests were mainly concerned with morphological changes taking place in the form of an AT type and were supposed to test whether: the consonant linking an AT to the suffix following is *-y-* or *-n-* (test 7); the suffix *-(s)İ(n)* can be omitted from the head of an AT form in co-ordination structures (suspended affixation) (test 10) or in possessive free genitive contexts (test 9); the head of an AT can be marked with a possessive suffix (test 9), a plural suffix (test 8), or a productive suffix (test 11) and the possibility of duplicating one or both AT terms with */m/* (m-reduplication) (test 12).

Table 4

Syntactic and Morphological Tests Applied to the 3 AT Types

Syntactic tests	
1	Strict word order
2	Modifier before (a) head N_2 or (b) non-head N_1
3	Question particle <i>mİ</i> for non-head N_1
4	Omission of (a) non-head or (b) head in interrogative contexts
5	Omission of (a) non-head or (b) head in co-ordination structures
6	Anaphoric islands (for non-head or head)
Morphological tests	
1	Suffix <i>-n-</i> or <i>-y-</i> before case morphemes
2	Plural suffix <i>-lAr</i> on (a) non-head, (b) head or (c) both
3	Suffix <i>-(s)İ(n)</i> in possessive contexts (Possessive free genitive)
4	Head omission in co-ordination structures (Suspended affixation)
5	Derivational suffixes (<i>-sİz</i> , <i>-İl</i> , <i>-İlk</i> , <i>-İ</i>) in combination with <i>-(s)İ(n)</i>
6	m-reduplication of a) non-head ($m-N_1$), b) head ($m-N_2$), c) whole AT ($m-N_1 N_2$)

Summarizing the results of this testing (see Mavridou 2020, 2023), our remarks for every AT type are as follows:

a) Regarding the $N-(n)İn N-(s)İ(n)$ form [Belirtili AT]: this AT type seems to constitute a more-or-less compact AT sub-group whose members (i.e. *çocuğ-un cerrah-ı* (child-GEN + surgeon-POSS_{sln})> ‘the child’s surgeon’) are semantically transparent, syntactically analytic/ compositional and of a syntactic rather than a lexical nature.

b) Regarding the N N-(s)I(n) form [Belirtisiz AT]: this AT type seems to constitute a less compact sub-group. Its members are assumed to be syntactically non-analytic/ non-compositional with regard to syntax, but semantically either transparent (i.e. *çocuk cerrah-ı* (child + surgeon-COMP_{sln}) > ‘surgeon for children’) or opaque in the case of idiomatic compounds (i.e. *aslan ağzı* (lion+mouth-COMP_{sln}) > ‘snapdragon (plant)'). All members of this type are assumed to be compounds with lexical rather than syntactic nature.

c) Regarding the N N-(y) form [Takısız AT]: this AT type comes to be the most complicated of all. Its members can be sub-classified in 3 sub-groups with distinct nature each, namely: a) those sharing features of NP or AP which are semantically transparent and syntactically compositional/ analytic (i.e. *çocuk cerrah* (child + surgeon) > ‘child who is a surgeon’), b) those of a lexical nature (compounds) which are semantically transparent but syntactically non-analytic/ non-compositional (i.e. *karı koca* (wife + husband) > ‘husband and wife’) and c) those lexicalized which are both semantically opaque and syntactically non-analytic (i.e. *Pamuk Prenses* > (cotton + princess) > ‘Snowwhite’).

On the basis of these results, we expect that the sequence the 3 AT forms are mastered in L2-Turkish would be AT form-specific and dependent on their syntactic or lexical nature. As such, we expect that the experimental testing would show discrete stages and a systematically specific mastering sequence taking place for the 3 AT forms in question, namely: 1st mastered AT form > N-(n)In N-(s)I(n) (Belirtili AT) , 2nd mastered AT form > N N-(s)I(n) (Belirtisiz AT), 3rd mastered AT form: N N-(y) (Takısız AT). We expect that the mastering sequence would be in line with the motto ‘the more syntactically-compositional and semantically transparent an AT category, the earlier to learn/master’.

4.2. Experimental testing

The experimental part of the study was sample-based in the sense that it was based on a representative sample of the population. The representativeness of the sample has been ensured by two factors (a) the size, i.e. a sufficient number of participants (N=47) and (b) the reliable way the sample is selected (random sampling and volunteer participation in the study). These factors are necessary not only to consider the sample representative but also to ensure the validity of the data. In addition, these factors ensure the generability of the research results to any population that has common characteristics with this sample, i.e. any students of Turkish as a foreign language.

4.2.1. Participants

For the experimental investigation of the hypotheses, two groups were examined: (a) the control group and (b) the experimental group (sample). The control group consisted of 6 adult native Turkish speakers with university education (aged 32-40 years old). The experimental group was composed of 47 adult L1-Greek learners of L2-Turkish (12 males, 35 females) (age range: 18-42, mean age: 23.7) who were university students studying Turkish as a foreign language at the Department of Language, Literature and Culture in the Black Sea Countries, with specialization in Turkish Language and Literature, at the Democritus University of Thrace, which is a Greek state university located in Komotini (Greece). All participants volunteered to participate in the study. Prior to the experimental procedure, participants completed questionnaires providing personal information about their age, gender, previous exposure to L2-Turkish, known foreign languages, place of birth, year of study, etc. (see Table 5).

Table 5*The Sample*

No	NAME	L2 PROFICIENCY LEVEL	AGE	PLACE OF BIRTH	SEX	L1	EXPOSURE TO L2	FOREIGN LANGUAGES
1	Garifalia	Beginner	20	Seres/Greece	F	Greek	No	English
2	Petros	Beginner	19	Kavala/ Greece	F	Greek	No	English
3	Maria	Beginner	19	Athens/ Greece	F	Greek	No	English, French
4	Korina	Beginner	19	Athens/ Greece	F	Greek	No	English
5	Aggelos	Beginner	19	Athens/ Greece	M	Greek	No	English, German, Italian
6	Ntina	Beginner	19	Athens/ Greece	F	Greek	No	English, German
7	Christina	Beginner	35	Germany	F	Greek	Yes	English, German
8	Vaggelis	Beginner	23	Alexandroupoli/ Greece	M	Greek	Yes	English
9	Katerina	Beginner	21	Alexandroupoli/ Greece	F	Greek	No	English
10	Efi	Beginner	22	Alexandroupoli/ Greece	F	Greek	No	English
11	Natasa	Beginner	20	Edesa/ Greece	F	Greek	No	English, German
12	Christodula	Beginner	19	Cyprus	F	Greek	No	English
13	Viki	Beginner	19	Thesaloniki/ Greece	F	Greek	No	English
14	Antonis	Beginner	25	Komotini/ Greece	M	Greek	Yes	English, German
15	Panagiotis	Beginner	29	Xanthi/ Greece	M	Greek	Yes	English, Spanish
16	Katerina	Beginner	20	Halkidiki/ Greece	F	Greek	No	English
17	Maria	Beginner	21	Athens/ Greece	F	Greek	No	English
18	Maria	Beginner	19	Alexandroupoli/ Greece	F	Greek	No	English
19	Gianis	Beginner	33	Alexandroupoli/ Greece	M	Greek	No	English
20	Tania	Beginner	20		F	Greek	No	English
21	Zoi	Beginner	20	Halkidiki/ Greece	F	Greek	No	English
22	Dimitra	Beginner	20	Halkidiki/ Greece	F	Greek	No	English
23	Irini	Beginner	20	Halkidiki/ Greece	F	Greek	No	English, German
24	Dimitris	Beginner	20	Greece	M	Greek	No	English
25	Panagiota	Beginner	20	Greece	F	Greek	No	English
26	Georgia	Beginner	20	Edesa/ Greece	F	Greek	No	English
27	Aggeliki	Beginner	19	Katerini/ Greece	F	Greek	No	English
28	No name	Beginner	18	Greece	F	Greek	No	English
29	Melina	Intermediate	20	Kozani/ Greece	F	Greek	No	English
30	Aggeliki	Intermediate	33	Crete/ Greece	F	Greek	No	English, French
31	Athina	Intermediate	20	Halkidiki/ Greece	F	Greek	No	English
32	Savina	Intermediate	42	Kavala/ Greece	F	Greek	No	English, German
33	Sofia	Intermediate	30	Alexandroupoli/ Greece	F	Greek	No	English
34	Kostas	Intermediate	40	Seres/ Greece	M	Greek	No	English, German
35	Iosif	Intermediate	27	Drama/Greece	M	Greek	No	English
36	Marieta	Intermediate	23	Athens/ Greece	F	Greek	Yes	English, German
37	Popi	Intermediate	23	Greece	F	Greek	Yes	English
38	Dimitris	Intermediate		Alexandroupoli/ Greece	M	Greek	Yes	English
39	Sofia	Intermediate	50	Athens/ Greece	F	Greek	No	English
40	Athanasia	Intermediate	37	Komotini/ Greece	F	Greek	No	English
41	Asimina	Intermediate	40	Komotini/ Greece	F	Greek	No	English
42	Kristalia	Intermediate	21	Alexandroupoli/ Greece	F	Greek	No	English
43	Ada	Intermediate	21	Kavala/ Greece	F	Greek	No	English, German
44	Christina	Intermediate	21	Greece	F	Greek	No	English
45	Haris	Intermediate	23	Xanthi/ Greece	M	Greek	Yes	English
46	Makis	Intermediate	33	Komotini/ Greece	M	Greek	Yes	English
47	Thodoris	Intermediate	30	Komotini/ Greece	M	Greek	Yes	English

For the purposes of the present study, only students who -at the time the experimental test took place- had already been taught the 3 AT forms in question were allowed to participate (i.e. students in the 2nd, 3rd, 4th year of study). The experimental procedure lasted for 2 hours approximately.

4.2.2. Language proficiency

For the experimental investigation of hypotheses 4 & 5, the sample (47 L1-Greek-speaking adult students) was divided into 2 subgroups according to their level of Turkish language proficiency (beginner-intermediate). The students' language proficiency in L2 Turkish was assessed by means of a graded test constructed by the researcher, which was based on the teaching material being used at the department at the time the research was conducted. Based on the scores of this test, the students were divided into two language proficiency groups: beginners (n=28) and intermediates (n=19). The parameter of language proficiency was chosen to help us examine whether any kind of development takes place in the L2-acquisition process of AT in L2-Turkish or not. We assumed that comparing the performance between beginners and intermediates would give a clue on this.

4.2.3 The Experimental Test

The experimental test consisted of 4 tasks (2 simple choice and 2 fill-in-the-blank). Table 6 gives more information about the tasks and the number of questions in each task.

Table 6

Experimental Tasks Used in the Study

Task	Type	Number of questions
1 st	Simple choice in sentences	15
2 nd	Fill-in-the blanks in sentences	15
3 rd	Simple choice in text	40
4 th	Fill-in-the blanks in text	40
Total		110

Statistical analysis was performed using the Spss24 program. The variables used were: L2 language proficiency (independent), experimental test questions (independent), the learners' answers (dependent-qualitative), the 3 forms of AT (independent), the learners' performance (dependent-quantitative). Different quantitative and qualitative measurement scales (Chi square Independence test, Pearson r correlation coefficient, Independent group t test, ANOVA and multiple linear regression analysis model) were used to test the variables. Statistical tests were performed at $\alpha=0.05$ significance level.

5. Results

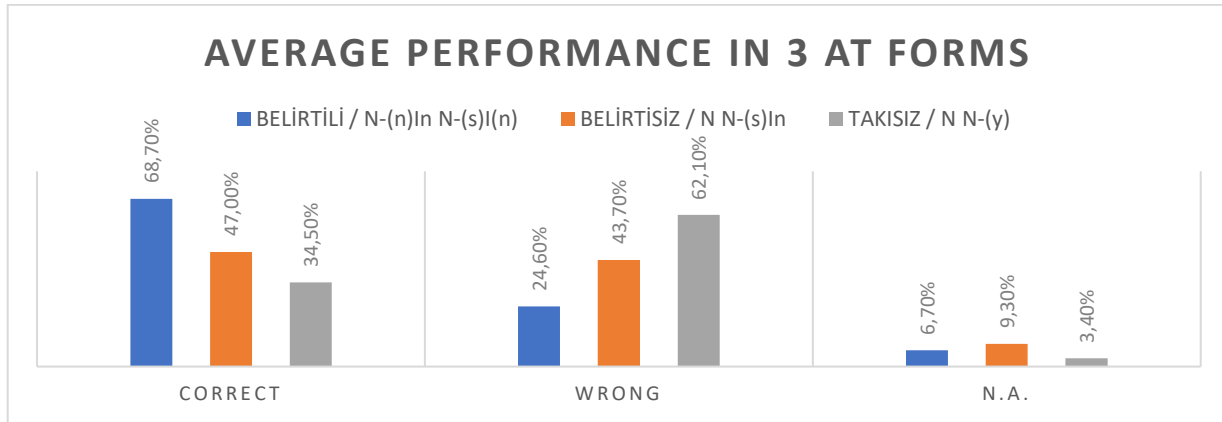
5.1. Mastering sequence of the 3 AT types in L2-Turkish

According to the results (Figure 1), the participants performed better (68.7%, N=646) in questions targeting Belirtili AT [i.e. N-(n)In N-(s)I(n) form], which was assumed to be mastered first in the 3 AT form mastering process. The results were expected because the N-(n)In N-(s)I(n) form was assumed to be the structurally most compositional and semantically most transparent AT type of all 3 AT forms under question (see section 4.1, Theoretical testing). In second place comes Belirtisiz AT [i.e. N N-(s)I(n) form] with average performance rates 47% (N=706). The lowest performance rate was observed in Takısız AT [i.e. N N-(y) form] (34.5%, N=162), which explains why this type is assumed to be mastered last in the AT mastering process. Therefore, the 3 AT forms do not seem to be mastered simultaneously. Instead, discrete stages seem to take place, as follows (and in line with Hypothesis 1): Stage 1: acquisition of Belirtili AT form; Stage 2: acquisition of Belirtisiz AT form; Stage 3: acquisition of Takısız

AT form. The results are interpreted by the morpho-syntactic differences of the 3 AT forms (Mavridou 2020, 2023) and verify Hypothesis 1.

Figure 1

L1-Greek-speaking students' average performance in the use of the 3 Ad Tamlaması forms in L2-Turkish

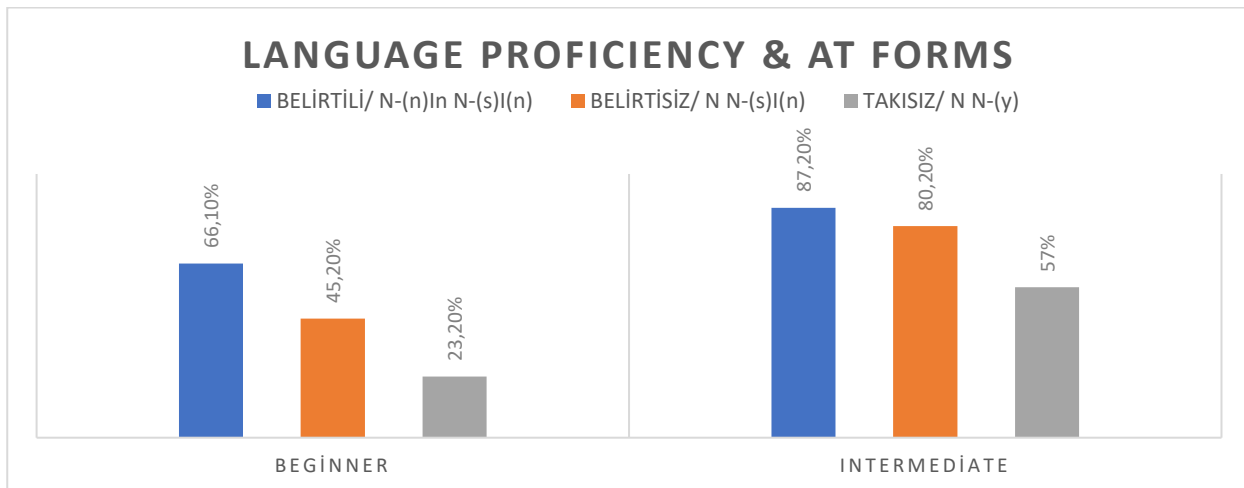


5.2. Mastering sequence of the 3 AT types in L2-Turkish in correlation to the participants' L2-Turkish language proficiency and the experimental task type

The mastering sequence of the 3 AT types in L2-Turkish was also tested in correlation with the participants' L2-Turkish language proficiency level (Figure 2) and the experimental task type (Figure 3). Figure 2 shows that the order of acquisition of the 3 AT forms seems to be systematic and independent of the participants' language proficiency level. Both beginners and intermediate L2-Turkish learners seem to master the 3 AT forms in the same order, i.e. first the Belirtili AT form, second the Belirtisiz form and third (last) the Takisiz AT form.

Figure 2

L1-Greek-Speaking Students' Performance in the Use of the 3 AT Forms in L2-Turkish in Correlation to Their Level of Language Proficiency (Beginner-Intermediate)



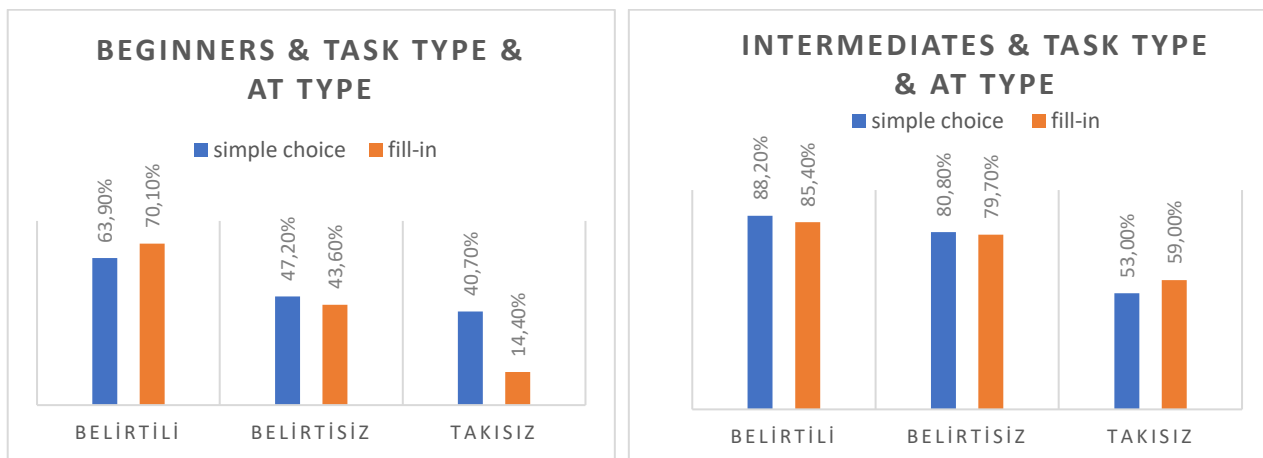
Statistics. In order to evaluate the correlation between language proficiency in L2-Turkish and the students' performance in the 3 AT types, a Chi Square χ^2 independence test was conducted for every AT type. Correlation was significant between beginner and intermediate level students in their performance in all 3 AT types and the differences were significant for every AT type. According to the statistical analysis, intermediate level learners were more likely to answer correctly any of the targeted

3 AT types compared to beginner learners (for N-(n)In N-(s)I(n): $\chi^2=106.13$, $df=2$, $p=0.001$; for N N-(s)I(n), $\chi^2=322.84$, $df=2$, $p=0.001$; for N N-(y): $\chi^2=96.83$, $df=2$, $p=0.001$).

Moreover, Figure 3 shows that the mastering sequence of the 3 AT forms is also independent of the task type. According to the results, both language proficiency groups (beginner-intermediate) seem to master the 3 AT forms in a systematic sequence irrespective of the experimental task types (simple choice or fill-in-the-blank) (in line with Hypothesis 5). The mastering sequence of the 3 AT types appears to be discrete and systematic (in line with Hypothesis 1), that is, 1st mastered form: Belirtili/N-(n)In N-(s)I(n), 2nd mastered form: Belirtisiz/N N-(s)I(n), 3rd mastered form: Takısız/ N N-(y)) for both language proficiency groups and in all task types.

Figure 3

Beginners' and Intermediates' average performance in the use of the 3 AT Types in L2-Turkish in Correlation With the Task Type (Simple Choice, Fill-in-the-Blank)

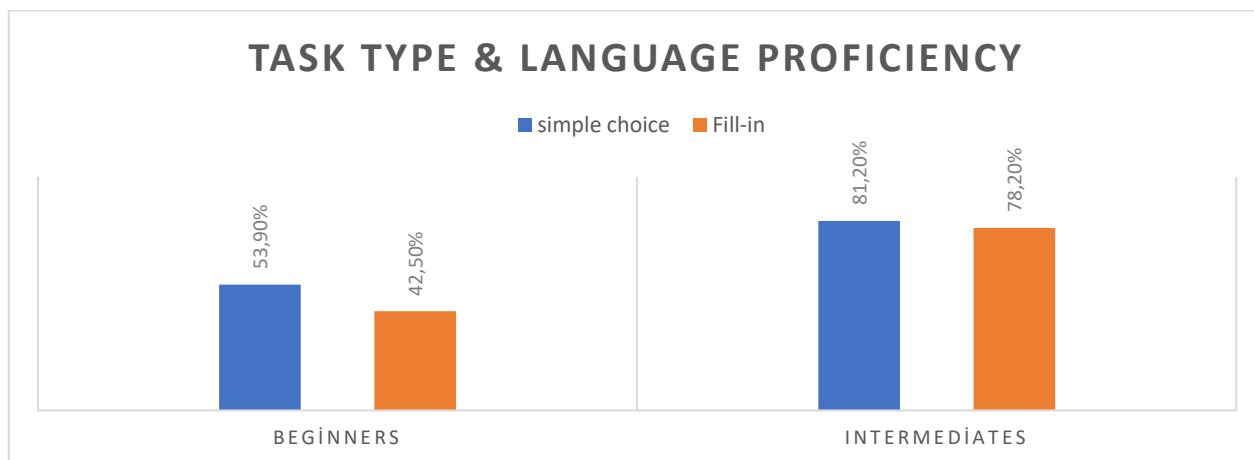


Statistics. A χ^2 independence test was conducted to test the relationship between the students' language proficiency level (beginner, intermediate) and their performance in the 3 AT types in 2 task types (simple choice, fill-in-the-blank). Statistical analysis showed that there was a significant relationship between the task type and the mastering sequence of the 3 AT types. In fact, this relationship was found to be equally valid for beginner and intermediate L2-students. According to the results, both beginners and intermediates were more likely to answer correctly the targeted Belirtili AT form questions compared to the questions targeting the other 2 AT types (Belirtisiz and Takısız AT), and also more likely to answer correctly the questions targeting the Belirtisiz AT type compared to those targeting the Takısız AT type (beginners in simple-choice tasks: $\chi^2= 11. 389$, $df=2$, $p=0.001$; beginners in fill-in-the-blank tasks: $\chi^2=64.202$, $df=2$, $p=0.001$; intermediates in simple-choice tasks: $\chi^2= 38.669$, $df=2$, $p=0.001$; intermediates in fill-in-the-blank tasks: $\chi^2=21.626$, $df=2$, $p=0.001$).

Regarding the task types used in the experimental test, we also assumed that participants would perform better in simple choice tasks compared to fill-in-the-blank tasks (Hypothesis 3). This hypothesis was also verified by the results. As shown in Figure 4, L1-Greek-speaking students performed better in the simple-choice tasks (Correct: 65.5%) compared to the fill-in-the-blank ones (Correct: 56.7%).

Figure 4

Sample's Average Performance in the Use of the 3 AT Forms in Correlation to the Task Type (Simple Choice, Fill-in-the-Blank) and Language Proficiency Level (Beginner, Intermediate)



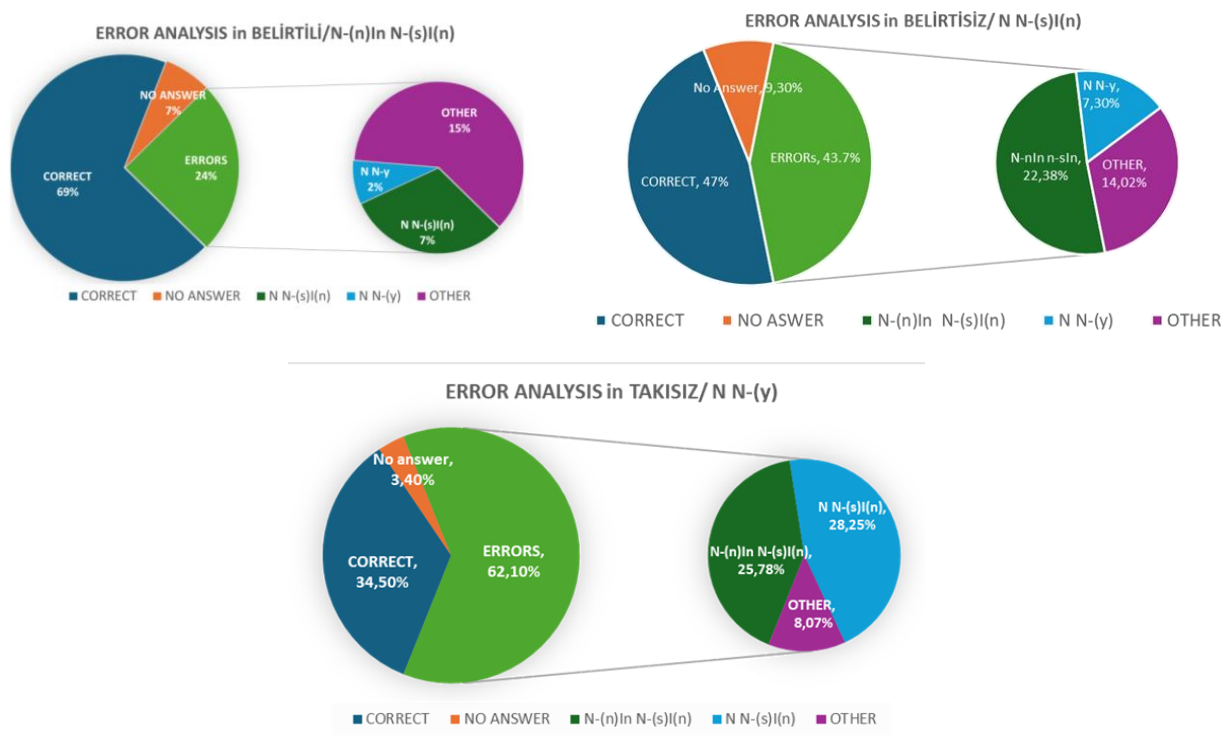
Statistics. A chi-square test of independence was performed to assess the learners' performance in every task type. Statistical analysis showed that there was a significant relationship between the two variables ($\chi^2=47.763$, $df=2$, $p=0.001$). According to the results, both beginner and intermediate level learners were more likely to perform better in multiple choice tasks compared to fill-in-the-blank tasks.

5.3. Error analysis

The Error Analysis section summarizes the participants' inappropriate use of an AT form in contexts targeting a specific AT type. The column OTHER includes errors which were ungrammatical nominal formations beyond the scope of the 3 AT forms (i.e. formations such as N N-(n)In, N-(s)I N-(s)I(n), among others)). Cases where students did not respond have been coded as NA (= no answer) and have also been included in the statistical analysis of the results.

Regarding expected errors, we had assumed that i) we expected substitution errors of one AT type with another and, more specifically, that ii) participants would show a preference in using a more transparent and structurally compositional AT form compared to the targeted one (Hypothesis 2). Our hypotheses were based on the nature of each AT type, and in particular on the fact that the Belirtili AT [N-(n)In N-(s)I(n)] form was assumed to be a nominal set which is semantically more transparent and syntactically more analytical compared to Belirtisiz [N N-(s)I(n)] and Takısız [N N-(y)] forms (in line with Libben et al. 2003; Mavridou 2020, 2023). Takısız AT was also assumed to create the most difficulties to L2-learners because of its 'unclear' and 'blurred' nature.

Figure 5 below shows the error analysis results in terms of the use of every AT type by the L1-Greek-speaking students.

Figure 5*Error Analysis in the Use of the 3 AT Types in L2-Turkish*

In questions targeting the Belirtili form [N-(n)In N-(s)I(n)] as correct, the students performed quite well (69%) and in the errors observed (24%) the participants mainly substituted the required AT type with ungrammatical AT formations beyond the scope of this study (see OTHER, 15% out of the total 24% of errors). If we exclude OTHER, we observe that participants tended to substitute the targeted Belirtili AT type mainly with the Belirtisiz [N N-(s)I(n)] form (in 7% out of 24% of errors) rather than with the Takısız [N N-(y)] form (2% out of the total 24% of errors). Thus, Hypothesis 2 regarding the Belirtili AT [N-(n)In N-(s)I(n)] form was verified.

In cases targeting the more synthetic compound Belirtisiz AT form [N N-(s)I(n)] as correct, adult L1-Greek-speaking students showed similar average rates in their correct (47%) and incorrect answers (43.7%). In the errors observed (43.7%), participants tended to substitute the targeted synthetic N N-(s)I(n) form with the syntactically more analytic and compositional Belirtili AT form [N-(n)In N-(s)I(n)] (22.38% out of 43.7% of total errors). This is mainly because the latter is assumed to be more transparent and analytic compared to the alternative choice of the Takısız AT form [N N-(y)], which was used in 7.3% out of the total errors. Thus, our hypothesis regarding error analysis in cases targeting the Belirtisiz AT form was also verified.

Finally, in cases targeting the Takısız AT form [N N-(y)] as correct, participants had the lowest performance rates (error rates 62.1%) (see Figure 3). In the substitution errors observed, the learners' responses were evenly distributed in two forms: the Belirtili AT form (25.78% out of 62.1% of total errors) and the Belirtisiz AT form (28.25% out of 62.1% of total errors). Thus, Hypothesis 2 was only partially verified with respect to the errors expected in cases targeting the Takısız AT form, because we expected a clearcut preference on the students' part for the transparent and compositional Belirtili AT type, what was not verified by the results.

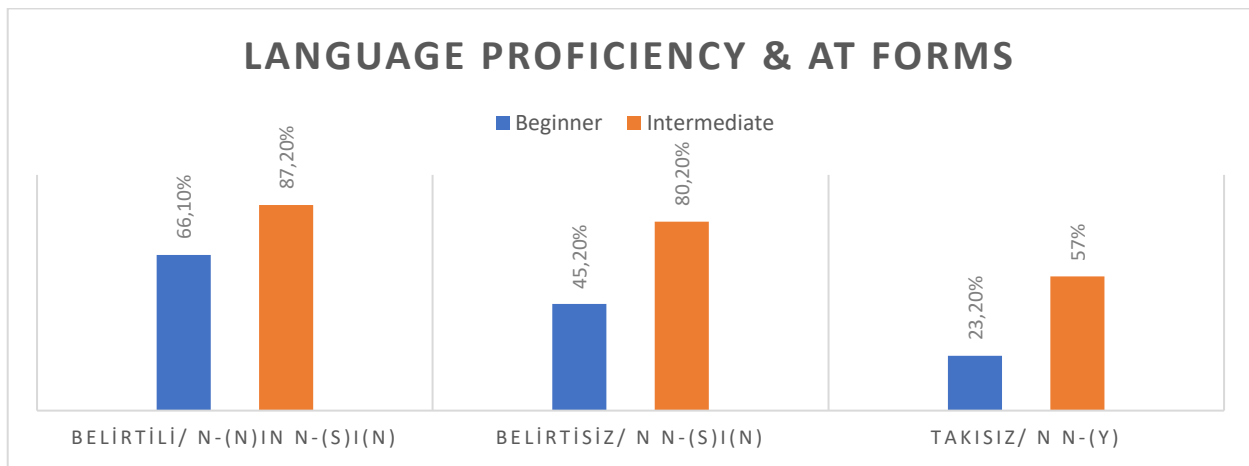
5.4. Development in the use of AT forms in L2-Turkish

According to Hypothesis 4, we expected development in the use of the 3 AT forms in L2-Turkish, in the sense that intermediate students would perform better than beginners in all tasks (simple-choice or fill-in-the-blank) and in every AT form (Belirtili, Belirtisiz and Takısız).

Figure 6 below shows the performance rates of beginners and intermediates in every AT type (Belirtili, Belirtisiz, Takısız). We observe that intermediate students performed better than beginners in all AT types in L2-Turkish. Analytically speaking, correct use rates of beginner and intermediate level students in every AT type are as follows: a) Belirtili AT form [N-(n)In N-(s)I(n)]: beginners (66.10%) - intermediates (87,20%), b) Belirtisiz AT form [N N-(s)I(n)]: beginners (45.20%) - intermediates (80.20%) and c) Takısız AT form [N N-(y)]: beginners (23.20%) - intermediates (57%). Thus, our hypothesis 4 regarding development in AT form use in L2-Turkish was verified.

Figure 6.

Average Performance Rates in the 3 AT Types in L2-Turkish in Correlation to Sample's Language Proficiency Level (Beginner-Intermediate)



The observed development in the use of AT types in L2-Turkish was observed in all task types. Here again the pairwise comparison showed that there were significant differences between beginners and intermediate students.

6. Discussion and Proposals

The aim of this paper was to show the difficulties encountered in the L2-acquisition process of the 3 Ad Tamlaması (AT) types by L1-Greek-speaking university students of L2-Turkish. The study results are important from a scientific point of view since till the moment the study was conducted no similar study has taken place in L2-learners of Turkish. In general, this study tried to reject the traditional simplified hypothesis, on which many didactic mechanisms were based and which sought to include the 3 AT forms under a single heading and to treat them holistically as syntactic elements of a single group.

In the following section, the hypotheses and the results of the study are discussed.

First, it was assumed that the acquisition of Ad Tamlaması (AT) poses a major acquisition problem for adult learners of L2-Turkish not only because there have been no clearcut definition yet in terms of the nature of the category, but also because the AT category and its sub-sets are treated differently in L2-Turkish grammars and teaching/ learning material. Whereas many Turkish grammarians and scholars treat the 3 forms holistically as a unified category of izafet or compound types (see Banguoglu, 1973; Dede, 1978; Majzel, 1957; Hengirmen, 2007; among others), others follow a more anti-holistic approach by stressing the functional, syntactic, structural and/or semantic characteristics of every AT type (see Göksel & Kerslake, 2005; Kornfilt, 1997; van Schaaijk, 2002; among others). In this context, most L2-

Turkish teaching/learning manuals (see Yeni Hitit 1, 2011; Yeni İstanbul A1, 2020; Yedi İklim A1, 2015; among others) focus on only two AT types, namely Belirtili and Belirtisiz AT, taught in opposition, and little or no focus falls on Takısız AT, which is either ignored or simply not taught.

First, with regard to the relationship between the nature of the 3 AT forms (Belirtili, Belirtisiz and Takısız) and the order they are mastered by L1-Greek adult learners of L2-Turkish in their acquisition process (Question 1), the present study tried to provide answers to the question whether the apparently formal similarity of the 3 AT forms in Turkish could be correlated to a corresponding degree of ease in their acquisition in L2-Turkish or not. In this context, it finally came out that the morpho-syntactic differences of the 3 AT forms with each other and the degree of compositionality or synthesis each of the 3 AT forms holds (Mavridou 2020, 2023), can be correlated with the difficulties faced by L1-Greek-speaking adults in mastering the 3 AT forms in L2-Turkish. The results showed that syntactically compositional and non-synthetic nominal syntactic structures such as the Belirtili AT form [N-(n)In N-(s)I(n)] are a step ahead in the acquisition process compared to Belirtisiz AT [N N-(s)I(n)] and Takısız AT [N N-(y)] forms, which appear to be more synthetic in nature (according to Libben et al. 2003, Mavridou 2023). More specifically, the Belirtili AT form seems to be conquered first by the L2-Turkish learners, followed by the Belirtisiz AT form, while the Takısız AT form, which is assumed to hold the most controversial nature, seems to be conquered last.

Moreover, with regard to AT mastering sequence, the stages L1-Greek-learners pass through in the L2 acquisition process of the 3 Turkish AT forms appears to be somehow 'universal', systematic and applicable to all learners above any individual differences, such as the L2-language proficiency level (beginner vs. intermediate). The results showed that the mastering sequence of the 3 AT forms is the same for all learners, regardless of parametric characteristics, such as the learners' proficiency level in L2-Turkish or the experimental task type. Both beginner and intermediate level students seem to master the 3 AT forms in the same sequence, which is verified for both simple-choice and fill-in-the-blank experimental tasks. More analytically, both beginners and intermediates L2-Turkish learners seem to master first the Belirtili AT form, second the Belirtisiz AT form, and last the Takısız AT form.

The fact that each of the 3 AT forms is mastered at a specific time in the mastering time sequence leads us to the assumption that the triple distinction of the AT category in three AT types on the basis mainly of their typological similarity is rather superficial and hides the complex semantic, syntactic and functional interconnection between them, which lies underneath. We thus conclude that a purely superficial morphological distinction of the AT category into 3 AT types is insufficient to explain the order of acquisition and the errors made during the L2-Turkish learning process (Hypothesis 1). Instead, the mastering time for every type is determined by its internal functional properties (Mavridou 2023).

With regard to error analysis, errors are explained by the internal complex structure of L2-Turkish itself (Bayyurt & Martı, 2016; Kaili-Çeltek & Papadopoulou 2016) and more specifically by the more-or-less misleading formal similarity of the 3 AT types in question, which hides the underlying differences between them (Mavridou, 2023).

Moreover, the fact that there was significant difference between beginners and intermediates in the average performance in each AT type led us to the conclusion that there is somehow development in L2-Turkish process. The observed development in L2-Turkish in terms of AT was also observed in each task type (simple choice, fill-in-the-blank). Hypothesis 3 is in line with previous studies (see Oxford & Nyikos, 1989; Sorace, 2003; regarding L2-Turkish, see Gürel 2016; Gračanin-Yüksek & Kırkıcı 2016, among others), which show that students with higher L2 proficiency level perform better in general than students with lower level of language proficiency.

From a didactic point of view (Question 4), we tried to challenge traditional teaching approaches that emphasize the interconnected and holistic teaching/ learning of the 3 AT forms, which is directed by several Turkish grammars (e.g. Dafnopatidis & Sanlioğlu, 2011; Delice, 2003; Demir, 2006; Hatiboğlu, 1982; Hengirmen, 2007; Lewis, 1967; Zegkinis & Hidiroğlu, 1995; among others), coursebooks used for

learning/ teaching L2-Turkish (e.g. Yeni İstanbul Yabancılar için Türkçe A1, 2020; Yeni Hitit 1, 2011; Yedi İklim A1, 2015, among others) and scientific studies (e.g. Dede, 1978; Özer, 2010; among others). Rather, we assume that an alternative -more anti-holistic- approach where each of the 3 AT forms is taught separately and in relation to its underlying functional, semantic and syntactic properties would be more effective. This is dictated by several functional grammars (such as Göksel & Kerlake, 2005; Ketrez, 2012; Kornfilt, 1997; van Schaik, 1996; among others). In these grammars the 3 AT sets which we analyze in the present study are not referred to as Ad tamlaması type. Rather, every AT subgroup is treated separately with an emphasis on its functional characteristics. In particular, the Belirtili AT form [N-(n)In N-(s)I(n)] is treated as a syntactically analytic structure sharing features with possessive structures, while the Belirtisiz AT [N N-(s)I(n)] and the Takısız AT [N N-(y)] forms are considered as non-analytic sets of a more synthetic nature and are referred to as compounds. Consequently, these grammars refer to the 3 AT forms with a) terms that indicate their functional uses (e.g. possessive structures, compounds and adjective phrase) and b) a way that does not necessarily require a didactic approach of interconnecting one form with another.

Following this approach, it is necessary that the new manuals used for teaching/ learning Turkish as a second/ foreign language be adapted in this direction. This means that each AT form should be taught in a separate grammar/ coursebook unit and in relation to other structures that have similar functional characteristics. In this context, we suggested that:

a) the Belirtili AT form [N-(n)In N-(s)I(n)], which has been assumed to have a more or less syntactic nature, could be taught alongside: i) Turkish *iyelik* 'possessive structures', such as onun kitab-ı (he-GEN + book-POSS_{sln}) > 'his book', ii) syntagms of the N-(n)In N-(s)I(n) form, in which the second term is a deverb, such as bebeğ-in gülme-si (baby-GEN + laugh-POSS_{sln}) > 'the baby's laughter', iii) syntagms of the N-(n)In N-(s)I(n) form, where the head position is occupied by an indefinite pronoun, e.g. yollar-ın heps-i (roads-GEN + all-POSS_{sln}) > 'all the roads' (as an alternative to bütün yollar 'all the roads').

b) the more-or-less synthetic forms Belirtisiz AT [N N-(s)I(n)] and Takısız AT [N N-(y)] can either i) be taught together and in relation to each other since they both share synthetic properties, or ii) together with other compound forms in Turkish. Specifically:

c) the Belirtisiz AT form [N N-(s)I(n)], which has been assumed to be a purely synthetic form in which the -(s)I(n) marker functions as a compound suffix, could be taught in contrast and cross-reference with i) syntagms bearing other derivative/productive suffixes (such as the correlative -li) e.g. Yunan müziğ-i (Greek + music-COMP_{sln}) > 'Greek music' vs. Yunan-lı doktor (Greek-REL + doctor) > 'Greek doctor', ii) other compound forms in Turkish such as the Takısız AT form [N N-(y)], iii) syntagms of the Noun-(s)I(n) + Adjective form (Birleşik sıfatlar), e.g. hesap-ı büyük iş (account-POSS_{sln} + big + job) > 'high-paying job' etc.

(d) Finally, the Takısız AT form [N N-(y)], which has been assumed to function as either 'bare/ suffixless' compound (i.e. compound with no compound marker) or Adjectival Phrase (AP), could be taught in cross-reference with other compound forms, such as i) Adjective+Noun compounds, e.g. karabiber (black+pepper) > 'black pepper', ii) Numerical+Noun compounds e.g. kırkayak (forty+foot) > 'centipede', iii) Noun+Adjective compounds, e.g. sütbeyaz (milk+white) > 'white milk', among others. Also, N N-(y) syntagmatic sets in which the first term denotes material (e.g. ipek gömlek 'silk shirt') could be taught in combination either iv) with semantically equivalent structures of the form Noun-DAn + Noun, e.g. ipek-ten gömlek (silk-ABL + shirt) > 'silk shirt') or v) with syntagms of the form Noun-IL + Noun, such as ipek-li gömlek (silk-REL + shirt) > 'silk shirt'.

In conclusion, we suggest that teaching approaches and practices such as the ones mentioned above (a-d) which put emphasis on the common functional features shared by the 3 AT forms in question with other syntagmatic sets, can facilitate their acquisition in L2-Turkish. In this context, we consider that a restructuring of the teaching manuals of Turkish as a foreign language is required and that the teaching material should be harmonized with a treatment of the 3 AT forms in line with the dictates of Functional Grammar.

References

- Aksan, D., Atabay, N., Kutluk, İ. & Özel, S. (1976). *Sözcük Türleri 1 (Ad, sıfat, ilgeç, adıl, belirteç)* [Word Classes 1 (Noun, adjective, postposition, pronoun, adverb)]. Türk Dili Kurumu Yayınları 421/1. Ankara.
- Ankara Üniversitesi TÖMER (2011). *Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aslan, E., & Altan, A. (2006). The Role of -(s)I in Turkish Indefinite Noun Compounds. *Dil Dergisi*, 131, 57-76.
- Bağrıaçık, M., & Ralli, A. (2013). Bare N(ominal) N(ominal) concatenations in Turkish: Compounds or syntactic fallacies? In N. Hathout, F. Montermini, & J. Tseng (ed.), *Morphology in Toulouse. Selected proceedings of Décembrettes 7, Toulouse, 2–3 December 2010* (pp. 35-56). Munich: Lincom Academic Publishers.
- Bağrıaçık, M., & Ralli, A. (2015). NN-sI concatenations in Turkish: construct state nominals and phrasal compounds. In *MIT Working Papers in Linguistics* (pp. 13-24). Cambridge, MA: MIT Press. Presented at the 8th Workshop on Altaic Formal Linguistics (WAFL8-2012).
- Banguoğlu, T. (1974). *Türkçenin Grameri*. İstanbul: Baha Matbaası.
- Baskakov, N. A. (1975). *Istoriko-tipologiceskaja xarakteristika struktury tjurkskix jazykov* [Historico-typological characterization of the structure of Turkic languages]. Moskva: Nauka.
- Bayyurt, Y., & Martı, L. (2016). Cross-linguistic effects in the use of suggestion formulas by L2 Turkish learners. In *Second language acquisition of Turkish* (pp. 195-219). John Benjamins.
- Bölükbaş Kaya, F., Tokgöz Utku, H., Yılmaz, M. Y., Keskin, F., Özenç, F., Rey, G., ... Gedik, E. (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti-A1*. Fatma Bölükbaş, Mehmet Yalçın Yılmaz, Funda Keskin (Eds.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Braun, F., & Haig, G. (2000). The noun/ adjective distinction in Turkish: An empirical approach. In A. Göksel, & C. Kerslake (eds.), *Studies on Turkish and Turkish Languages (Turcologica 46)*, (pp.85-92). Wiesbaden: Harrassowitz.
- Csato', E., & Johanson, L. (1998). Turkish. In L. Johanson, & E. Csato' (eds.), *The Turkic Languages* (pp. 203-235). London: Routledge.
- Dafnopatidis, V., & Sanlioglu, H. (2011). *Τουρκική γραμματική στα ελληνικά* [Turkish Grammar in Greek]. Athens: Perugia.
- Dede, M. A. (1978). *A syntactic and semantic analysis of Turkish nominal compounds*. PhD Dissertation. University of Michigan.
- Delice, H. I. (2003). *Türkçe Sözdizimi*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Demir, T. (2006). *Türkçe Dil Bilgisi Kitabı*. Ankara: Kurmay Yayınları.
- Dereli, A.B. (1971). Türkçe ve Fransızcadaki isimleştirici dönüşümler arasında bir karşılaştırma [A comparison between noun-forming transformations in Turkish and French]. In *Edebiyat Fakültesi Araştırma Dergisi 2*. Erzurum, pp.179-201.
- Dixon, R. M. (2004). *Adjective classes: a crosslinguistic typology*. In R. M. Dixon, & A.Y. Aikhenvald (eds). Oxford: Oxford University Press.

- Ergin, M. (1980). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınları.
- Göksel, A. & Kerlake, C. (2005). *Turkish: a comprehensive grammar*. London: Routledge.
- Gracanin-Yüksek, M., & Kırkıcı, B. (2016). Syntax/Semantics/Pragmatics of Yes/No Questions in Second Language Turkish. In A. Gürel (ed.), *Second Language Acquisition of Turkish* (pp. 165-191). Amsterdam: John Benjamins.
- Gültekin, İ., Kalfa, M., Atabey, İ., Mete, F., Eryiğit, A., Kılıç, U. (2015). *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Seviye A1*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü. ISBN: 978-605-87010-2-1.
- Gürel, A. (2016). Emerging issues in the acquisition of L2 Turkish and pedagogical considerations. In A. Gürel (ed.), *Second Language Acquisition of Turkish*, Vol. 59, (pp. 333-346). John Benjamins.
- Hatiboğlu, V. (1972). *Türkçenin Sözdizimi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Hatiboğlu, V. (1982). *Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: DTCF.
- Hayasi, T. (1996). The dual status of possessive compounds in modern Turkish'. In Á. Berta, B. Brendemoen, & C. Schönig (eds.) *Symbolae Turcologicae*, Vol. 6, (pp.119-129). Uppsala.
- Hengirmen, M. (2007). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Ioannou, E. (2010). *Τουρκική Γραμματική (Türk Dilbilgisi)*. Nicosia: Parga.
- Kaili, H., Çeltek, A., & Papadopoulou, D. (2016). The acquisition of TAM markers in L2 Turkish: evidence from Greek learners. In A. Gürel (ed.), *Second Language Acquisition of Turkish* (pp. 75-106). Amsterdam: John Benjamins.
- Ketrez, F. N. (2012). *A Student Grammar of Turkish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- König, W.D. (1987). Nominalkomposita im Türkischen [Nominal compounds in Turkish]. In *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 6:2, (pp.165-185).
- Kornfilt, J. (1997). *Turkish*. London: Routledge.
- Lewis, G. L. (1967). *Turkish Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Libben, G., Gibson, M., Yoon, Y., & Sandra, D. (2003). Compound fracture: the role of semantic transparency and morphological headedness. *Brain Language*, 84/1, 50-64.
- Majzel, S.S. (1957). *Izafet v turetskom yazıke* [Türk Dilinde İzafet (Tanıtma)]. Moskva-Leningrad: Akademija Nauk SSSR.
- Mavridou, V. (2020). *Η Τουρκική ως Δεύτερη/ Ξένη Γλώσσα: Η περίπτωση των Συνταγματών 'Ad Tamlaması'* [Turkish as a Second/ Foreign Language: The case of syntagmatic sets 'Ad Tamlaması']. PhD Dissertation. Democritus University of Thrace.
- Mavridou, V. (2023). The Turkish category of Ad Tamlaması. Differences and similarities within its subgroups and learning implications in L2-Turkish. *RumeliDE Dil ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, (Ö12), 132-157.
- Mehmedoğlu, A. (2001). *Türk dilinde bağımlı birleşik cümle söz dizimi*. Aşiyen Yayınları.
- Oxford, R. L., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73(3), 291-300.

- Özer, S. (2010). *Morphological Priming in Turkish Nominal Compound Processing*. MA Thesis. Middle East Technical University.
- Öztürk, T., Akçay, S., Gün, S., Taşdemir, E., Murt, M., Ayyıldız, H.Ö., Yıldırım, K., Çalışkan, A. & Cuma, M. (2013). *Lale Türkçe Dilbilgisi Kitabı 2*. İstanbul: Dilset Yayınları.
- Öztürk, T., Akçay, S., Yiğit, A., Taşdemir, E. & Serkan, S. (2013). *Gökkuşluğu Türkçe Ders Kitabı 1*. İstanbul: Dilset Yayınları.
- Postal, P. (1969). Anaphoric islands. *Linguistic Society*, 5, 209-239.
- Ralli, A. (2013 [2007]). *Η Σύνθεση των Λέξεων. Διαγλωσσική Μορφολογική προσέγγιση* [Compounding: A Morphological Cross-linguistic Approach]. Athens: Patakis Publishers.
- Schaaik, G. van (1992). The treatment of Turkish nominal compounds. In FG. In Fortesque, M., P. Harder & L. Kristofferson (eds.) *Layered structure and reference in a Functional perspective*, pp.231-252. Amsterdam: John Benjamins.
- Schaaik, G. van (1996). *Studies in Turkish Grammar*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Schaaik, G. van (2002). *The Noun in Turkish*. Its argument Structure and the Compounding Straitjacket. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag
- Sönmez, S. (2019). *Παραδείγματα εκμάθησης Τουρκικής Γραμματικής* [Examples of Turkish Grammar learning]. Thessaloniki: Anikula Editions
- Sorace, A. (2003). Near-nativeness. In M. Long, & C. Doughty (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 130-152). Oxford: Blackwell.
- Swift, L. (1963). *A Reference Grammar of Modern Turkish*. Bloomington, Indiana University Publications, Uralic and Altaic Series 39. The Hague: Mouton.
- Underhill, R. (1976). *Turkish Grammar*. Cambridge, Mass., and London: MIT Press.
- Yılmaz, H. & Z. Sözer (2016). *Yabancı Dilim Türkçe 1*. İstanbul: Dilmer Yayınları.
- Yılmaz, M. Y. (ed.) (2020). *Yeni İstanbul. A1 Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Yükseker, H. (1998). Possessive constructions in Turkish. In L. Johanson, É. Á. Csató, V. Locke, A. Menz, & D. Winterling (eds.), *The Mainz meeting. Proceedings of the VIIth international conference of Turkish linguistics (Turcologica 32)*,458-477. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Zegkinis, E., & Hidiroglu, P. (1995). *Τουρκική γραμματική* [Turkish Grammar]. Thessaloniki: Vanias.

Article Information Form

Author's Approve: The article has a single author. The author has read and approved the final version of the article.

Conflict of Interest Disclosure: No potential conflict of interest was declared by the author.

Copyright Statement: The author owns the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 license.

Supporting/Supporting Organizations: No grants were received from any public, private or non-profit organizations for this research.

Ethical Approval and Participant Consent: It is declared that during the preparation process of this study, scientific and ethical principles were followed and all the studies benefited from are stated in the bibliography.

Plagiarism Statement: This article has been scanned by iThenticate.



Osmanlı Türkçesinin Son Dönemine Ait Bir Eser: Miftâhu'l- Cinân

A Work of the Last Sentence of Ottoman Turkish: Miftâhu'l- Cinân

Rumeysa Öztaş^{1*}
Beyzanur Baltacı¹

¹Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye,
rumeysaoztas216@gmail.com,
beyzbltci@gmail.com

*Sorumlu Yazar/Corresponding Author



Geliş Tarihi/Received: 24.04.2024
Kabul Tarihi/Accepted: 30.06.2024
Yayınlanma Tarihi/ Available Online:
30.06.2024

Öz: İslamiyet'i kabul eden Türkler bu dini öğrenmek, öğretmek ve yaymak için birçok eser kaleme almışlardır. Üzerinde çalışılmış olan Miftâhu'l- Cinân adlı eser de bu gayede yazılmıştır. İslam dininin esaslarını öğrenmek ve öğretmek için yazılan eser, fıkıh ilminin temel konularından oluşmaktadır. Eser 43 varaktan oluşup mensur olarak kaleme alınmıştır. Miftâhu'l- Cinân adlı eserin müstensih/müellifi Abdurrahman oğlu Molla Hüseyin olarak bilinmesine rağmen eserin nerede ve ne zaman yazıldığı kesin olarak bilinmemektedir. Eserin dilinden, söz varlığından ve son sayfasında bulunan 1318 tarihli ibareden miladi olarak 1900-1901 yılları arasına ait olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu'nda 06 Mil Yz A 8208/1 arşiv numaralı yazma tanıtılarak hem ilim âlemine hem de Türk diline katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Miftâhu'l- Cinân, Abdurrahman Oğlu Molla Hüseyin, Fıkıh, Osmanlı Türkçesi, XX. yüzyıl

Abstract: The Turks who converted to Islam have written many works to learn, teach and spread this religion. The work called Miftâhu'l- Cinân, which has worked on it, was also written for this purpose. The work consists of 43 leaves and was written in prose. The author/author of the work called Miftâhu'l- Cinân is not known exactly, but it is not known exactly where and when it was written. It is estimated that it belongs to the 14th century and after. In this study, it is aimed to contribute to both science and Turkish literature by introducing the manuscript with archive number 06 Mil Yz A 8208/1 in the National Library Manuscripts Collection.

Keywords: Miftâhu'l-Cinân, Son of Abdurrahman Molla Hüseyin, Fıqh, Ottoman Turkish, 20th century

Extended Abstract

In this study, an effort has been made to introduce Miftâhu'l- Cinân, which belongs to the last period of Ottoman Turkish, and an attempt has been made to contribute, even if only by a droplet, to the Turkology field. It is considered that Miftâhu'l- Cinân is important in terms of giving clues about the sound and shape knowledge of Ottoman Turkish in the last period. It is known that there are many such works waiting to be examined on the shelves of libraries. With the examination of these works and their introduction to the scientific world, the question marks in the minds about how the stereotypical Ottoman orthography should be read will disappear over time.

The subjects studied in this work are limited to the work called Miftâhu'l- Cinân. It is impossible for this work to have all the features of the period in which it was written. The uncertainty of the period in which it was written and the author/copyist are among the reasons why the work cannot be carried forward. Although the copyist/author could not master the spelling, some It is possible to see the phonetic features of the period in which the work was written.

Turkish in accordance with the information obtained, some examples showing that the work is themed from the Old Anatolian Turkish to the Ottoman Turkish and estimated to adapt to the sound formal characteristics of the period have been evaluated in the light of the opinions of some researchers. While

providing information about the spelling of writing, images from the original text were added to the study and the spelling was accurately reflected.

Miftâhu'l- Cinân, which is one of the undiscovered works waiting to be purified from its dusty pages, has been examined and presented to the scientific community, and with this study, it is aimed to help learn the transition period to Ottoman Turkish.

The work called Miftâhu'l- Cinân includes religious-sufi subjects (ibadat) consists of parts. In this work, which is Mensur, the Qur'an, hadiths, comparisons, which are the source of the Islamic religion, are included. The author has included his own opinions in his work by adding them.

In the years when the work was written the use of movement is of great importance in terms of showing the characteristics of the Turkish language in those years. In particular, the detection of utterances related to lip harmony reveals that this harmony existed at the beginning of the twentieth century. However, the fact that binary shapes are used in the work also shows that the spelling has not yet been fully adapted to the utterance. Below we give a few examples of shapes of spelling that do not fit together with pronunciation: -dIK adjective-verb Octet: for you love 8a/6 + Octet of making a name from a noun: magnitude 8b/1, exudate 32b/6, uulluina 31b/11 -di-m, -di-n the past tense Octet seen: I counted 36b/7, you didn't create 38b/11 +U 3. Personal possessive Octet of uniqueness: your eye 15b/8, your fast 13b/1, your top 15b/4 +In state of interest Oct.: your problem is 20a/10, your moments are 20b/11, your 3a/11 +In the second singular personal possessive suffix: ummah 21b/2, October 20b/3

In Miftâhu'l- Cinân, it has been seen that some suffixes belonging to the language of the period in which it was written, which are not subject to labial harmony, enter into harmony. In this respect, it is thought to be a work belonging to the transitional phase of the period in which the text was written: +dIK adjective-verb suffix: sevdigiçün 8a/6; -IK suffix to form noun from noun: büyüklüğü 8b/1, eksüklügümüle 32b/6, kulluğına 31b/11; +dU seen past tense suffix: yaratmadın 38b/11, saydım 36b/7; +U third person singular possessive suffix: gözün 15b/8, orucun 13b/1, üstüne 15b/4; +In relative suffix: derdi 20a/10, onların 20b/11, senin 3a/11; +In second person singular possessive suffix: ümmetin 21b/2, hâtırın 20b/3

In Old Anatolian Turkish, the use of the η consonant in word roots and stems and in its suffixes as a consonant n: ana 13b/2, benzer 17b/6, bini 19a/9, gönlüne 34b/2.

A noteworthy aspect in the text is the frequent use of binary shapes. It is believed that these dual uses, which are coincidental in word roots, vowels, consonants and Octets, are caused by the author's inability to master the mouth feature or spelling.

Detailed information about the continuation of this transmitted information and all the phonetic and morphological features contained in the work, as well as the introduction, content, author of the work and the issues and exceptions of the period in which it was written, will be included in the relevant parts of the study.

1. Giriş

Oğuzlar, Göktürk Devleti içinde yaşayan bir Türk topluluğudur. Uygurların Göktürk Devletini işgal etmesiyle beraber Oğuzlar bu kez Uygur Devleti hakimiyeti altına girmişlerdir. Bu zaman diliminde birkaç kez devlet kurma girişiminde bulunan Oğuzlar, bu girişimlerini Oğuz Yabgu Devleti'ni kurmalarıyla sonuçlandırmışlardır. Kısa süre ayakta kalan bu devlet, Kıpçakların işgaliyle birlikte ikiye ayrılmış, Oğuzların bir kısmı kuzeye bir kısmı ise Anadolu'ya göç etmişlerdir.

XIII. yüzyıla kadar konuşma dilini esas alan Oğuzlar, bu yüzyıldan sonra Eski Anadolu Türkçesi adı verilen ilk yazı dillerini oluşturmuşlardır.

Coğrafi değişimlerine paralel olarak gerek kültürel açıdan gerek de inanç açısından değişiklik yaşayan Oğuzlar, o zamana dek Gök tanrı inancını benimserken Selçuklularla olan etkileşimleri münasebetiyle İslamiyet'i tanımış ve topluluğun büyük çoğunluğu bu dini kabul etmiştir. Bu kabul ediş ise Eski Anadolu Türkçesiyle yazılan eserlere yansımıştır. Toplumun konuştuğu dil sade Türkçe olmasına rağmen, kabul edilen yeni dinin dilinin Arapça temelli olması nedeniyle hem bu dili hem de İslam dininin gereklerini halka aktarmak ve onlar arasında bu dini yaymak gayesiyle çeşitli aydınlar tarafından kaleme alınan eserlerde Arapça ve Farsça ibareler sıklıkla kullanılmaya başlanılmış, zamanla yazı dilindeki bu ağırlaşma konuşma dilinde de kendini göstermiştir.

Eski Anadolu Türkçesi döneminde yazılmış ve günümüze ulaşmış, içerisinde dinî-tasavvufi unsurlar barındıran eserlerin sayısı oldukça fazladır. Bu eserler arasında Miftâhu'l- Cenne (Gülsevin,1989), Gülşen-i Hayat (Ölker,2015), Nûru'l İslâm (Ömer Güven), Levh-i Mübârek (Havva Yaldız) gibi eserler bulunmaktadır. Bu eserler, ele alınan konuları bakımından Miftâhu'l- Cinân ile benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmada da İslami unsurlar içeren mensur bir metin olan Miftâhu'l- Cinân muhtelif yönleriyle incelenerek ilim âleminin nazarına sunulmaktadır.

Üzerinde çalışılan Miftâhu'l- Cinân isimli eser bölümler halinde hazırlanmış olup, sözü edilen bölümlerin içerikleri şu şekilde özetlenebilir:

Ele alınan eserin tanıtımı Miftâhu'l- Cinân adlı bölümde, "Eserin Vasıfları" ve "Eserin Muhtevası" başlıkları altında teferruatlarıyla incelenmiştir.

Eserin dili adlı bölümde ise farklı olduğu düşünülen dil ve imla özelliklerine yer verilmiştir. 43 varaktan oluşan Miftâhu'l- Cinân adlı yazma eserde ara ara karşılaşılan harekesiz sözcükler ve metnin imlası baz alınarak çeviri yazılı metin şeklinde Latin alfabesine aktarılmış, ayrıca morfolojik olarak incelenmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda eserin, Eski Anadolu Türkçesinden Osmanlı Türkçesine temayül ettiği görülürken eserin bu devrin ses biçimsel özelliklerine uyum sağladığı da düşünülmüş ve bu doğrultuda metindeki örnekler bazı araştırmacıların görüşleri ışığında değerlendirilmiştir. Yazmanın imlası hakkında bilgiler verilirken, orijinal metinden görüntüler çalışmaya eklenmiş ve imla doğru bir şekilde yansıtılmaya çalışılmıştır.

Sonuç kısmında, müellifin Arap alfabesinin Türk dilinin fonetiğini aktarmadaki eksikliği ve müellif/müstensihin imlaya yeterince hâkim olmadığı göz önünde bulundurularak elde edilen bilgiler değerlendirilmiştir.

2. Miftâhu'l- Cinân

2.1. Eserin Vasıfları

Eserin son sayfasında müellifin ismi Abdurrahman oğlu Molla Hüseyin Es-Seyyid İbrahim (42b/3-4) olarak geçmektedir. Yapılan araştırmalara rağmen onun hakkında somut bir bilgiye ulaşılamamıştır. Yine eserin son sayfasında (42b/8) yazmanın telif tarihinin 1318 (M. 1900-1901) olduğu belirtilmiştir. Eserin ismi 1b numaralı sayfada, besmele-i şerifin öncesinde geçmektedir. Miftâhu'l- Cinân, eserin dini içeriğine uygun olarak seçilen bir başlık olarak görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda eserin henüz başka bir nüshasına tesadüf edilememiştir. Bununla beraber eser ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Cennetlerin anahtarı anlamına gelen Miftâhu'l- Cinân, Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu'nda 06 Mil Yz A 8208/1 arşiv numaralı bir mecmua içerisinde yer almaktadır. Mecmuada, Miftâhu'l- Cinân'dan başka Ahvâl-i Kıyâmet adlı bir eser daha bulunmaktadır. Bu eser mecmuanın baş kısmında bulunmaktadır. Miftâhu'l- Cinân, mecmuanın 122 ile 163 varakları arasındadır. Miftâhu'l- Cinân'a başlamadan önce âmentü (imanın şartları) yazılmıştır.

Milli Kütüphanede muhafaza edilen yazmanın bazı varaklarında çeşitli hasarlara, lekelerle rastlanılmıştır. Lakin bu hasarlar metnin okunurluğuna engel değildir.

Toplamda 43 varaktan oluşan Miftâhu'l- Cinân'ın ilk sayfası (1b) 13, son sayfası (42b) 8, kalan sayfalarının tümü ise 11 satırdır. Yazmanın sayfa genişliği 105x60 mm uzunluğu ise 155x110 mm'dir. Eserde kullanılan kâğıt türü taç filigrandır. 13. yüzyılda kullanılmaya başlanan bu kâğıt türü eserin belirtilen yüzyıldan sonrasına ait olduğuna dair tahminlerimizi güçlendirmektedir. Metin siyah mürekkeple kaleme alınırken bazı kelimelerin alt kısımları kırmızı mürekkeple çizilmiştir.

Yazmanın bazı yerlerinde yanlış yazıldığı düşünülen kelimenin üstü siyah mürekkeple çizilmiş, devamına düzeltilmiş şekli yazılmıştır. Örneğin 7b/3'de "kendüni" kelimesi "kendüeni" şeklinde yazılıp -ye ekinin üzeri silinmiştir. Bir başka örnekte ise 27b/8 'de "ağacında" ibaresinin üzeri karalanmış, yanına "ağacın" şeklinde düzeltilmiş hâli eklenmiştir.

2.2. Eserin Muhtevası

Miftâhu'l- Cinân adlı eser dinî-tasavvufî konuları içeren ibâdât (namaz kılmak, oruç tutmak, zekât vermek, hacca gitmek, dinin emir ve yasaklarını yaymak) ve muâmelât (alışveriş, kira, faiz, miras vb.) kısımlarından oluşmaktadır. Mensur olan bu eserde, İslam dininin kaynağı olan Kurân-ı Kerim'e, hadislere, kıyaslara yer verilmiştir. Eserde müellif görüşlerine yer vermiştir.

Mecmuanın ilk sayfasında, eserin adı "Hâzâ Kitâb-ı Miftâhu'l- Cinân" adıyla kaydedilmiştir. Bu başlığın altında besmele-i şerife yazılmıştır. Besmeleden sonra 35a'ya kadar Miraç Gecesi'ndeki hâdiseler, namazın İslam dinindeki yeri ve önemi, zekât verme hakkındaki düşünceler, abdest ve abdest çeşitleri, cennet ve cehennem, ölümden sonraki hayat, dünya hayatı ve nefsin aldatıcılığı konuları işlenmiş ve bu konular hakkında da çeşitli rivayetler verilmiştir.

35a numaralı varakta "Maflüb-ı Mü'min-beyân" adlı yan başlık görülmektedir. Bu sayfadan itibaren salavatın önemi, taat ve Allah'a sığınmanın fazileti, dünya heveslerinden, nefis ve arzularından, şeytanın şerrinden Allah'a sığınmak gibi konular yer alır.

36a numaralı varakta "Maflüb-ı La'net-Şeytâne" adlı başlıkla beraber şeytana uyup namazı terk edenlerin şeytana ettikleri lanetler ve onun kendini savunması konuları yer almaktadır.

Eserin 40a sayfasında ise "Maflüb-ı Mirac Gicesi" başlığı altında Hz. Muhammed'in yedi kat göklere çıkıp Mirac'a yükselmesi olayı anlatılmıştır.

Eser kaleme alınırken müellif ele alınan konuyla ilgili çeşitli ayet, hadis, ibretlik kıssalar ve rivayetlerden yararlanmış ve bunları kendi üslubu çerçevesinde esere aktarmıştır:

"Allâhümme'-rzuqnâ bihâzâ vebihî. Bir rivâyet dahî buyurur ki namâz beş vakit olduğuna hikmet budur ki mü'minler Hâk ta'âlâ hazretinin ni'metin beş hâlde gördü." (22a/3-6)

"Kâle'n-nebiyyü şalla'llâhu ta'âlâ 'aleyhi ve sellem eş-şalâtu 'imâdü'd-dîni femen eķâmehâ feķad eķâ-med-dîni ve men terekehâ feķad hedemed-dîni "(1b/1-3)

Metinde ayet ve hadisler Arapça asıllarıyla verilmiş ve bazen bu ibarelerin Türkçe meallerine yer verilmemiştir:

Ėul huva'llâhu eğad (İhlas suresi 1. ayet.) 32a/7. "De ki: O Allah birdir." Anlamına gelen bu ayetin manası eserde yer almamaktadır.

Kâle'n-nebiyyü şalla'llâhu ta'âlâ 'aleyhi ve sellem eş-şalâtu 'imâdü'd-dîni femen eķâmehâ feķad eķâ-med-dîni ve men terekehâ feķad hedemed-dîni 1a/1-2-3. "Hz. Nebi (A.S) buyurdu ki: Namaz dinin direğidir, kim onu terk ederse dinini yıkmıştır." Manasına gelen hadisin de anlamı eserde bulunmamaktadır.

3. Eserin Dili

Eserin son sayfasında yer alan h. 1318 tarihi eserin m. 1900-1901 yılları arasında kaleme alındığını göstermektedir. Bu tarih ise Osmanlı Türkçesi dönemine tekabül etmektedir. Lakin Klasik Osmanlıca ile değil halkın anlayabileceği bir dille, geçiş dönemi Osmanlıcası denilebilecek bir dille yazılmış, eserde Eski Anadolu Türkçesine ait birçok husus muhafaza edilmiştir.

“Batı Türkçesi temelini oluşturan Eski Anadolu Türkçesi veya Eski Türkiye Türkçesi kendi içerisinde üç döneme ayrılmaktadır. Bunlar, Selçuklu Dönemi Türkçesi, Anadolu Beylikleri Dönemi Türkçesi ve Osmanlıcaya Geçiş Dönemi Türkçesidir. Osmanlıca Türkçesine geçiş dönemi, 15. yüzyılın ikinci yarısında başlar ve 16. yüzyılda yerini Klasik Osmanlı Türkçesine bırakır.” (Özkan, 2022, s. 74-84)

Osmanlıcaya Geçiş Dönemi, eserlerin içerisinde yabancı kelimelerin yoğun olarak görüldüğü bir dönemdir. Bu dönemde Türkçe kelime dağarcığı farklı dillerden oluşmaktadır. Bu kelimelerin büyük çoğunluğunu Arapça ve Farsça üstlenmektedir. Miftâhu’l- Cinân’da da bu özellikler sıkça görüldüğünden geçiş dönemi eseri olduğu ihtimali kuvvetlenmektedir.

Tüm bunlara bakılarak belki de Miftâhu’l- Cinân, geçiş döneminde yazılmış bir eser olup sözü edilen yıllarda istinsah edilmiştir.

Dudak uyumu, Türkçenin her döneminde ve her sahasında görülen bir durum değildir. Eski Türkçede belirli ölçülerde bulunan bu uyum Batı Türkçesinin başlangıcında yoktur. Süreç içinde gelişen dudak uyumu 18. yüzyılın sonlarında tamamlanmıştır. (Özkan, 2009, s. 133-134)

3.1. İncelemesi yapılan eserde yazıldığı dönemin dudak uyumuna aykırı olan bazı sözcüklere rastlanılmıştır.

a) Eski Anadolu Türkçesinde daima yuvarlak ünlülü olarak görülen +dUK sıfat-fiil eki aşağıda görülen örnekteki gibi düzlük-yuvarlaklık uyumuna tabi olmuştur.

sevdiğün سَوْدِيكِيْجُوْنُ 8a/6

b) Eski Anadolu Türkçesinde daima yuvarlak ünlülü olarak kullanılan -dU görülen geçmiş zaman eki metinde dudak uyumuna tabi olarak +dI şeklinde de görülmüştür:

kutardın قُوْتَرْدِيْنُ 21b/3, şaydım شَيْدِيْمُ 36b/7,

yaratmadın يِرْتَمْدِيْنُ 38b/11

c) Eski Anadolu Türkçesinde daima yuvarlak ünlülü olarak kullanılan +(U)m birinci teklik şahıs iyelik ekinin yardımcı ünlüsü eserde dudak uyumuna girerek +(I)m şeklinde de kullanılmıştır:

‘azametim اَعْظَمْتِيْمُ 7b/11, dilim د بَلِيْمُ 15a/7,

eyliklerimi اَيْلِكْلَرِيْمِي 37b/3, ümmetlerim اُمَّتْلَرِيْمُ 37a/4,

karandaşım قَرَنْدَاشِيْمُ 2a/3, kıtımدا قَاتِيْمْدَه 20a/10,

şerikim شَرِيْكِيْمُ 32b/9, ferishtelerim فَرِيْشْتَلَرِيْمُ 33a/5

Eserde dudak uyumuna geçildiği belirtilmek üzere bazı yazımlar da dikkat çekmektedir. Örneği verilen kelimenin hem ötre hem de imlayla yazılması bu hususu açıklar niteliktedir:

gözün كُوْرِيْنُ 15b/8

d) Eski Anadolu Türkçesinde daima dar düz ünlülü kullanılan +I üçüncü teklik şahıs iyelik eki şu örneklerde dudak uyumuna girmiştir:

gözün كُوْرِيْنُ 15b/8, orucun اُوْرُجُوْنُ 13b/1,

ucunda اُوْجُنْدَه 14b/9, üstüne اُوْسْتُوْنَه 15b/4

e) Eski Anadolu Türkçesinde daima yuvarlak ünlülü olarak kullanılan +Un ilgi hali eki metinde dudak uyumuna girerek de kullanılmıştır:

derdin devāsi دَرْدِيْنَ دَوَاسِي 20a/10, mü'minin hayrī خَيْرِ مُؤْمِنِيْنَ 18b/8,
anların hışmından اَنْلَرْنِ حِشْمِنْدَنْ 20b/11, senin mübârek hâṭırına سِنِّنْ مُبَارَكْ حَاطِرِنَه 3a/11

f) Eski Anadolu Türkçesinde yuvarlak ünlülü olarak kullanılan +Un ikinci teklik şahıs iyelik ekinin yardımcı ünlüsü uyuma tabi olarak aşağıdaki örnekteki gibi kullanılmıştır:

hâṭırın بُو بَشْ قُوْرُقُونُوْ دَرْمَآيْنِ وَيَرِيْمْ تَاكِيْمْ سَنُوْ اَمْ تُوْ بُو بَشْ قُوْرُقُوْدَنْ حَلَاصْ بُوْلَه لَرْ حَاطِرُنْ حُوْشْ اُوْلَسُوْنْ اِمْدِي 20b/3

g) Eski Anadolu Türkçesinde bazı fonetik tesirlerle kelime tabanlarında yuvarlaklaşmalar görülür. Dudak uyumunu bozan bu yuvarlaklaşmalar metninde de görülürken ikili kelime tabanlarına tesadüf edilmesi dudak uyumu sürecinin başladığını gösterir. (Özkan, 2009, s. 137)

kendüye كَنْدُوِيَه 7b/1, kendi كَنْدِي 7a/5,

h) Eski Anadolu Türkçesinde +dUr üçüncü şahıs bildirme eki daima yuvarlak ünlülü biçimde kullanılmasına rağmen bu eserde +dIr şekline de rastlanılmıştır:

ḳadardır قَدَرْدِيْر 8b/2

i) Eski Anadolu Türkçesinde daima düz ünlülü olarak görülen +mİş öğrenilen geçmiş zaman eki aşağıda görülen örnekteki gibi düzlük-yuvarlaklık uyumuna tabi olmuştur:

durmuşlar دُرْمُشْلَر 2a/2, muntazır olmuşdur مُنْتَظِرْ اَوْلُْمُشْدُر 25b/11

j) Eski Anadolu Türkçesinde daima yuvarlak ünlülü şekilde kullanılan -sUn üçüncü teklik şahıs emir eki metinde -sIn şeklinde uyuma tabi olmuştur:

baksın بَاقْسِيْن 42a/11

3.2. Eski Anadolu Türkçesinde yuvarlak ünlülü şekilde yazılan eklerin düzleştiği, düz ünlülü şekilde yazılan eklerin de yuvarlaklaşmaya tabi tutularak oluşturdukları uyumsuzluk “tersine uyumsuzluk” olarak adlandırılır. (Özkan, 2017, s.185-205). Bu durum eserde şu biçimlerde görülmektedir:

a) Yuvarlaklaşmaya bağlı uyumsuzluklar:

Eski Anadolu Türkçesinde +lık isimden isim yapım ekinin ünlüsü daima düz olmasına rağmen metinde yuvarlak ünlülü olarak da kullanılmış ve bazı durumlarda uyumsuzluğa yol açmıştır. Aşağıda verilen örnekte bu durum görülmektedir:

ḳaranluḡı قَرَانْلُوغِي 19a/10

b) Düzleşmeye bağlı uyumsuzluklar:

Eski Anadolu Türkçesinde görülen geçmiş zaman eki ikinci teklik ve çokluk şahıs eklerinde daima yuvarlak ünlülü şekilde kullanılmıştır. Bu eserdeyse düz ünlülü şekilleri de görülmektedir:

buluşdın بُولُشْدِيْن 29a/4, yundunuz يُوْنْدِيْنُوْر 29a/7

Eski Anadolu Türkçesinde daima yuvarlak ünlülü olarak kullanılan +(U)m birinci teklik şahıs iyelik ekinin yardımcı ünlüsü eserde dudak uyumuna girerek +(I)m şeklinde de kullanılmıştır ve bazı durumlarda uyumu bozduğu görülmüştür:

nūrım نُورِم 33a/4

İkinci çokluk şahıs iyelik eki +(U)nUz'da da ek ve yardımcı ünlüsü arasında uyumsuzluk görülür:

birinüz بِيْرِيْنُوْر 4a/1

3.3. Metinde ek uyumsuzluğu olarak kabul edilebilecek örnekler de mevcuttur. Bu örnekler kalıplaşmış imlanın etkisi yanı sıra toplumun değişik ağız tabakalarında görülen söyleyiş farklılıklarının yazıda gösterilme çabası olarak değerlendirilebilir (Duman, 2013, s. 178).

pirlikda پِرْلِقْدَه 22b/6

3.4. Eski Anadolu Türkçesinde kelime başında ve ilk hecedeki birçok i sesi Osmanlı Türkçesinde ve Türkiye Türkçesinde i olmuştur. (Ergin, 2013, s. 79-80). Metinde bazı kelimelerin ilk hecesinde hem i hem e sesinin kullanıldığı ikili şekillere tesadüf edilmiştir:

dedi دَدِي 2b/11, didümki دِيْدُمْكِي 3a/7,

derlerdi دَرْلَرْدِي 6a/4, didük دِيْدُكْ 14a/6,

verilene وِرْلَنَه 10b/1, vire وِيْرَه 5a/5

3.5. Türkçede dördü kalın (a, ı, o, u) dördü ince (e, i, ö, ü) olmak üzere sekiz ünlü vardır. Bir de bunlara ek olarak e ve i arasında söylenen ve “kapalı e” olarak adlandırılan bir ses bulunmaktadır. Miftâhu'l-Cinân'da da kelimelerin yazılışında hem e hem i hem de kapalı e sesinin yazılışına rastlanılmıştır:

enen اَيْنَانْ 7a/7

3.6. Kelime içi ve kelime sonundaki /k/ ünsüzünün sızıcılaşarak /h/ ünsüzüne dönüşmesi Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde çoğunlukla görülen mühim ses özelliklerinden biridir. Ele alınan eserde de bu örneklerle rastlanılmakla birlikte metinde bazı kısımlarda ikili şekilleri de görülmektedir.

yohsa يُوْحْسَه 14b/4, yok يُوْ 16b/10

3.7. Eski Türkçe dönemindeki gibi Eski Anadolu Türkçesi döneminde de kelime kök ve gövdelerinde ve eklerinde kullanılan damak n'si bu eserde müellifin tercihinine göre kimi kısımlarda kullanılmış, kiminde kullanılmamıştır. Damak n'si yerine diş n'sinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Örneğin: 19a/2 numaralı varakta “bin sayısı” hem “bin” hem de “biñ” şeklinde geçmiştir. Bu gibi örneklerin eserde oldukça fazla oluşu bunun bir seslik özellik olabileceğini düşündürmektedir.

ana “ona” اَنَا 13b/2, anunçün اَنْنُجُونْ 6a/7,

benzer بَنْزَرْ 17b/6, bini بِنِي 19a/9,

denizi دِنِزِي 29b/7, gönülüne كُونُلْنَه 34b/2,

Tağrı تَاغْرِي 25a/8, göñlü كُونْلُو 26a/10,

buğar بُكَارْ 27a/8, biñ بِيْڭ 27b/10

4. Değerlendirme ve Sonuç

Eserin yazıldığı yıllarda (m. 1900-1901) hareke kullanılması, Türkçenin o yıllardaki söyleyiş özelliklerini göstermesi açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle dudak uyumuna bağlı söyleyişlerin tespit edilmesi, artık yirminci yüzyılın başlarında bu uyumun bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ancak eserde ikili şekillerin kullanılmış olması, henüz imlanın söyleyişe tam olarak uydurulamadığını da göstermektedir. -DIK sıfat-fiil eki, +LIK isimden isim yapma eki, -dı-m/-dı-n görülen geçmiş zaman eki, +U 3. Teklik şahıs iyelik eki, +In ilgi hâli eki, +In ikinci teklik şahıs iyelik eki bu ikili şekillerin kullanımına örnektir. Bu örnekler “Eserin Dili” başlığı altında ayrıntılı şekilde gösterilmiştir.

Eserde damak n'si (ŋ) yerine diş n'sinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, İstanbul Türkçesinde damak n'sinin söyleyişte kullanımdan düşmeye başladığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ancak bütün ŋ'lerin n'ye dönüştüğü görülmez. Bu hususta da bir ikili yazımın devam ettiği görülür. Burada da müellifin söyleyişle imla arasında kaldığını söylemek mümkündür:

Bu çalışmada Osmanlı Türkçesinin son dönemine ait olan Miftâhu'l-Cinân tanıtılmaya gayret edilerek Türkoloji deryasına bir damlacık da olsa katkı sunulmaya çalışılmıştır. Miftâhu'l-Cinân'ın, son dönem Osmanlı Türkçesi ses ve şekil bilgisi üzerine ipuçları vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Kütüphanelerin raflarında incelenmeyi bekleyen böyle nice eserler olduğu bilinmektedir. Bu eserlerin incelenip bilim âlemine tanıtılmasıyla, klişeleşmiş Osmanlı imlasının nasıl okunması gerektiğine dair, zihinlerde yer eden soru işaretleri zamanla ortadan kalkacaktır.

Eserde dikkat çeken bir başka husus da hı sesinin kullanılması gereken kelimelerde ha sesinin kullanılmış olmasıdır:

Bu eserde çalışılmış olan konular Miftâhu'l- Cinân adlı eser ile sınırlıdır. Bu eserin yazıldığı döneme ait bütün özellikleri taşıması imkansızdır. Her ne kadar müstensih/müellif imlaya hâkim olamasa da bazı kısımlarda eserin yazıldığı dönemin seslik özelliklerini görmek mümkündür. Tozlu sayfalarından arınmayı bekleyen, keşfedilememiş eserlerden biri olan Miftâhu'l- Cinân araştırılarak ilim dünyasının huzuruna sunulmuş ve bu çalışmayla Osmanlı Türkçesine geçiş döneminin öğrenilmesine katkı sağlamak hedeflenmiştir.

Miftâhu'l- Cinân, Eski Anadolu Türkçesi döneminin son zamanlarında yazılan eserlerin çoğu gibi, yazılırken dudak uyumu ve uyumsuzluğunu bir arada bünyesinde barındırmıştır. Eserde çoğu zaman yuvarlak ünlülü kullanılan bazı ekler düz ünlülü ve aynı zamanda düz ünlülü kullanılan eklerin de yuvarlak ünlülü yazımlarına rastlanılmıştır. Örneğin, Eski Anadolu Türkçesinde birinci şahıs eklerinde sürekli yuvarlak ünlülü olarak kullanılan -Um eki bu eserde hem yuvarlak hem de düz ünlülü halleriyle yazılmıştır.

Metinde kayda değer bir husus da ikili şekillerin sıkça kullanılmasıdır. Kelime köklerinde, ünlülerde, ünsüzlerde ve eklerde tesadüf edilen bu ikili kullanımların, müellifin ağız özelliği veya imlaya hâkim olamayışından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akkuş, M. (1995). Kitap-ı Gunya. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Cici, R. (2005). Osmanlı Klâsik Dönemi Fıkıh Kitapları. Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 3(15), 215- 248.
- Erişim adresi: http://ktp.isam.org.tr/pdfdrq/D02512/2005_5/2005_5_CICIR.pdf.
- Dilçin, C. (2009). Yeni Tarama Sözlüğü. (2. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Duman, M. (2013). Makaleler (Eski Türkiye Türkçesinden Osmanlı Türkçesine). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (2011). Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gülsevin, G. (2017). Eski Anadolu Türkçesinde Ekler. Ankara: TDK Yayınları.
- Karasoy, Y. (2017). Satırlı Tercumeli Fıkıh Kitabı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.
- Kartallıoğlu, Y. (2011). Klasik Osmanlı Türkçesinde Eklerin Ses Düzeni (16, 17 ve 18. yüzyıllar). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özkan, A. (2009). Mehekkü'l-İlim Ve'l- 'Ulemâ, Giriş- İnceleme- Metin- Dizinler- Tıpkıbasım, Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Özkan, A. (2015). Netâyicü'l-A'mâl ve Menâhicü'l-Ebrâr (amellerin neticeleri ve iyilerin yolları) Giriş- İnceleme-Metin-Dizinler-Tıpkıbasım. Konya: Palet Yayınları.
- Özkan, A. (2014). "Tersine Uyumsuzluk", Türk Dil Bilgisi Toplantıları: Türkiye Türkçesi Ses ve Şekil Bilgisi Bildiriler (Ankara, 31 Ekim- 1 Kasım 2014), TDK Yayınları., s. 185- 205.
- Özkan, Z. (2022). Klasik Osmanlı Türkçesi Döneminde Yazılmış Eski Oğuzca Kısasü'l- Enbiyâ. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (30), 74-84.
- Parlatır, İ. (2017). Osmanlı Türkçesi Sözlüğü. (2. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Şahin, H. (2015). Eski Anadolu Türkçesi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Timurtaş, F. K. (1977). Eski Türkiye Türkçesi. İstanbul: İÜEF yayınları.
- Toker, M. (2011). Anonim satır altı Kur'an Tercümesi I-İnceleme-Metin-Tıpkıbasım Örnekleri. Konya: SÜ Basımevi.
- Toker, M. (2012). Anonim Satır Altı Kur'an Tercümesi II Dizin. Konya: SÜ Basımevi.
- Toparlı, R. (1993). Kitâb Fi'l-Fıkh-Şekil Bilgisi Özellikleri-Örnek Metin. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi.
- Türk Dil Kurumu. (2005). Türkçe Sözlük. Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (2012). Yazım Kılavuzu. Ankara.

Makale Bilgi Formu

Makale Bilgisi: Makale özgün bir araştırma makalesidir

Yazarların Katkıları: Yazarların ikisinin de araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazar tarafından herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Telif Hakkı Bildirimi: Dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakları yazarlara aittir ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayınlanmaktadır.

Destekleyen/Destekleyen Kuruluşlar: Bu araştırma için herhangi bir kamu, özel veya kar amacı gütmeyen kuruluştan hibe alınmamıştır.