



# DİL

## DERGİSİ

LANGUAGE JOURNAL

SAYI / NUMBER: 172/1  
OCAK / JANUARY 2021



**TOMER**

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
#dilözgürleştirir

ISSN: 1300-3542



SAYI / NUMBER: **172/1** OCAK / JANUARY **2021**

Ankara Üniversitesi  
Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama  
ve Araştırma Merkezi TÖMER  
Adına Sahibi ve Baş Editör  
(Owner on Behalf of TÖMER and Editor in Chief)

- Prof. Dr. Timur GÜLTEKİN

Sorumlu Editör  
(Editor)

- Öğr. Gör. Dr. Özlem DAĞ TARCAN

Yayın Kurulu  
(Editorial Board)

- Prof. Dr. Timur GÜLTEKİN  
(Ankara Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Nehir VAROL  
(Ankara Üniversitesi)
- Öğr. Gör. Cantürk CORA  
(Ankara Üniversitesi)
- Öğr. Gör. Emine Nurşen AYGÜN  
(Ankara Üniversitesi)
- Öğr. Gör. Özkan AYDIN  
(Ankara Üniversitesi)

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü  
(Managing Editor)

- Öğr. Gör. Dr. Özlem DAĞ TARCAN

Grafik Tasarım-Dizgi  
(Graphic Designer and Technical Support)

- Zuhal AKIN

Yayın İdare Merkezi Adresi  
(Contact Address)

**DİL DERGİSİ EDITÖRLÜĞÜ**

Ankara Üniversitesi Tandoğan Yerleşkesi  
Ord. Prof. Dr. Şevket Aziz Kansu Binası  
4. Kat 06560 Yenimahalle - ANKARA  
Tel: (312) 214 13 50/6046 Fax: 600 01 31



Dil Dergisi,  
uluslararası hakemli bir dergidir.  
(Peer reviewed journal.)

**Danışma Kurulu**  
**(Advisory Board)**

- Prof. Dr. İclâl Ergenç (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sedat Sever (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nevin Özkan (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ayşe Kiran (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Engin Uzun (Okan Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa Aksan (Toros Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yeşim Aksan (Toros Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kutlay Yağmur (Tilburg University)  
Prof. Dr. İlknur Keçik (Anadolu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ümit Deniz Turan (Anadolu Üniversitesi)  
Prof. Dr. S. Nalan Büyükkantarcıoğlu (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. A. Sumru Özsoy (Boğaziçi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Belma Haznedar (Boğaziçi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kamil İşeri (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Prof. Dr. Jale Garibova (Azerbaycan Diller Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hatice Sofu (Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hatice Çubukçu (Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. A. Deniz Abik (Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. Canan Aslan (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Fatma Hülya Özcan (Anadolu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nermin Yazıcı (Hacettepe Üniversitesi)  
Doç. Dr. Sevgi Çıkrıkçı (Duisburg-Essen Üniversitesi)  
Doç. Dr. Bilal Çakıcı (Ankara Üniversitesi)  
Dr. Işıl Uluçam-Wegmann (Duisburg-Essen Üniversitesi)

**ISSN 1300 - 3542**

**Dil Dergisi ULAKBİM dizininde taranmaktadır. Ayrıca MLA ve CEEOL'da yer almaktadır.**  
**(Indexed in ULAKBİM, MLA and CEEOL.)**

Temmuz 2014 tarihinden itibaren altı ayda (Ocak-Haziran/Temmuz-Aralık) bir yayımlanır. Tüm hakları saklıdır. Derginin adı belirtilmeden hiçbir alıntı yapılamaz. Dergide yayımlanan yazıların sorumluluğu sahiplerine aittir. Dergiye gönderilen yazılar, yayımlansın veya yayımlanmasın iade edilmez.

Published every six months. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or utilized in any form without a reference to the name of the journal. The writers are responsible for their articles. Papers submitted to TÖMER Dil Dergisi (Language Journal) will not be returned to authors.

***Editörden...***

Dil Dergisinin Ocak 2021 sayısı, Covid-19 pandemisi ile geçen zorlu bir yılın ardından dil ve dil öğretimi alanlarında yazılmış dokuz makaleyi kapsamaktadır. Bu sayının da önceki sayılarımızda olduğu gibi alanyazınına katkı sağlayacağı inancındayız.

Bu sayıda hakemlikleriyle ve yazılarıyla bize katkıda bulunan tüm akademisyenlere teşekkür ederiz.

Canan Aslan ve Ayşegül Bayraktar, **ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİNDE FARKLI SANATLARIN VARLIĞINA**

VE SUNULUŞ BİÇİMİNE İLİŞKİN BİR İNCELEME isimli makalelerinde çocuk edebiyatı adı altında çok satılan kitaplarda çocukları sanatın farklı dallarıyla buluşturan, onlara bu sanatların önemini yazınsal bir anlayışla duyumsatan anlatımların olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Gonca Varoğlu, JAPONCADAKİ “KOKORO GA HARERU”, “MUNE GA HARERU” ve “KI GA HARERU” DEYİMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA isimli makalesinde “içi rahatlamak, huzur bulmak” anlamlarına gelen “kokoro ga hareru”, “mune ga hareru” ve “ki ga hareru” deyimlerini ele almaktadır.

Kamer Öztin, AFRO-AMERİKAN TOPLUMUNUN ADLANDIRILMA BİÇİMLERİNİN TÜRKÇEYE AKTARIMINA İLİŞKİN BİR İNCELEME isimli çalışmasında Toni Morison’un The Bluest Eye (1970) ve Sula (1973) adlı romanlarında geçen sıfatların, romanların Türkçeye ilk ve yeniden çevirilerine yansıma biçimlerinde kayda değer yananlamsal farklar ve metinlerin yayımlandıkları yıllara göre sözcük seçimlerinde düzenli bir örüntü olduğunu ortaya koymaktadır.

RUSÇADA ZARF YAPILARININ İNCELENMESİ ÜZERİNE isimli makalesinde ise Leyla Dalkılıç, Rusçadaki zarfları yapısal, anlamsal ve biçimsel olarak üç farklı şekilde incelemektedir.

Melike Baş ise İLTİFAT YANITLARININ FARKLI SÖYLEM BAĞLAMLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYETE GÖRE FARKLILAŞMASI isimli makalesinde kız ve erkek üniversite öğrencilerinin farklı iltifat durumlarında verdikleri iltifat yanıtlarını incelemektedir.

Müge Şengezer ve Zeynep Doyuran, YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE SÖZCÜKLER ARASI ANLAM İLİŞKİLERİ: YENİ HİTİT YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE ÖRNEĞİ çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcükler arasındaki anlam ilişkilerini anlambilim bakış açısıyla açıklamakta ve bu ilişkilerin öğretimini eleştirel bir bakış açısıyla incelemektedirler.

ANLAM YARATMA SÜRECİNDE NİTELEME SIFATLARININ ROLÜ: MAUPASSANT'IN KORKU ÖYKÜSÜ isimli makalesinde Özge Sönmez, Maupassant'ın "Korku" öyküsündeki anlam yaratma sürecini ele almakta, bu süreçte öyküde yer verilen niteleme sıfatlarının türleri, yeri ve işlevlerini incelemektedir.

Senem Kuzu - Mehmet Aygüneş - Hürriyet Gökdayı, TÜRKÇEDE NESNELİ GEÇİŞSİZ VE ÖZNELİ GEÇİŞSİZ EYLEMLERİN BİLİŞSEL İŞLEMLENME SÜRECİ isimli çalışmalarında Türkçedeki nesnel geçişsiz ve öznel geçişsiz eylemlerin bilişsel işlemlenme süreçlerinin öz ilerlemeli okuma yöntemini kullanarak incelemektedirler.

TÜRKÇE EĞİTİMİ ALANINDA YÜRÜTÜLEN ÇALIŞMALARDA TOPLUMSAL CİNSİYETİN TEMSİL BİÇİMLERİ isimli çalışmalarında Yonca Koçmar ve Ayşe Soylu, toplumsal cinsiyet ve Türkçe eğitiminin konu alanları arasında ilişki kurulan makalelerde, toplumsal cinsiyetin temsil biçimlerini ortaya koymaktadırlar.

Ocak 2021 sayısı sonrasında Dil Dergisi editörlüğünde bir bayrak değişimi olacak. Son iki yıldır taşımaktan gurur duyduğum bu bayrağı, sürecin doğası gereği sevgili Bahtiyar MAKAROĞLU'na devrederken Dil Dergisinin çok daha iyi noktalara geleceğine olan inancım tam. Kendisine başarılar dilerken bu süreçte gerek makaleleriyle gerekse kıymetli görüş ve önerileriyle yanımızda olan herkese teşekkürü borç bilirim.

Saygılarımla,

**Öğr. Gör. Dr. Özlem DAĞ TARCAN**

**Editör**

**Ocak 2021-Ankara**

**Bu sayıda...**  
**(In this issue...)**

- |   |     |
|---|-----|
| • <b>Canan Aslan - Ayşegül Bayraktar</b><br><i>Çocuk Edebiyatı Ürünlerinde Farklı Sanatların Varlığına ve Sunuluş Biçimine İlişkin Bir İnceleme</i>                   | 7   |
| • <b>Gonca Varoğlu</b><br><i>Japoncadaki “Kokoro Ga Hareru”, “Mune Ga Hareru” ve “Kı Ga Hareru” Deyimleri Üzerine Bir Araştırma</i>                                   | 30  |
| • <b>Kamer Öztin</b><br><i>Afro-Amerikan Toplumunun Adlandırılma Biçimlerinin Türkçeye Aktarımına İlişkin Bir İnceleme</i>  | 43  |
| • <b>Leyla Dalkılıç</b><br><i>Ruşçada Zarf Yapılarının İncelenmesi Üzerine</i>  | 60  |
| • <b>Melike Baş</b><br><i>İltifat Yanıtlarının Farklı Söylem Bağlamlarında Toplumsal Cinsiyete Göre Farklılaşması</i>   | 86  |
| • <b>Müge Şengezer - Zeynep Doyuran</b><br><i>Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcükler Arası Anlam İlişkileri: Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Örneği</i> | 108 |
| • <b>Özge Sönmez</b><br><i>Anlam Yaratma Sürecinde Niteleme Sıfatlarının Rolü: Maupassant’ın Korku Öyküsü</i>   | 128 |
| • <b>Senem Kuzu - Mehmet Aygüneş - Hürriyet Gökdayı</b><br><i>Türkçede Nesneli Geçişsiz Ve Özneli Geçişsiz Eylemlerin Bilişsel İşleme Süreci</i>                      | 150 |
| • <b>Yonca Koçmar - Ayşe Soylu</b><br><i>Türkçe Eğitimi Alanında Yürütülen Çalışmalarda Toplumsal Cinsiyetin Temsil Biçimleri</i>                                     | 175 |
| • <b>Dil Dergisi Yazı Yayımlama İlkeleri</b>  | 192 |

**Anahtar Sözcükler**

Çocuk edebiyatı; Çok satılan çocuk kitapları; Güzel sanatlar; Sanat eğitimi.

**Keywords**

Children's literature; Best-selling children's books; Fine arts; Art education.

## ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİNDE FARKLI SANATLARIN VARLIĞINA VE SUNULUŞ BİÇİMİNE İLİŞKİN BİR İNCELEME\*

### AN INVESTIGATION ON THE EXISTENCE AND THE PRESENTATION OF DIFFERENT FORMS OF ART WITHIN CHILDREN'S LITERATURE

• **Canan Aslan - Ayşegül Bayraktar**

Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, caslan@ankara.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, abayraktar@ankara.edu.tr

**Öz**

Okulöncesi dönemden başlayarak öğretimin her aşamasında çocukların farklı sanatlarla buluşturulması çocuğun sanat eğitimi süreci açısından önemli ve gereklidir. Çocuğun farklı sanatlarla bulunduğu ortamlardan biri de çocuk edebiyatı ürünleridir. Bu nitelikteki ürünler doğal kurgusu içinde görsel ve dilsel metinler yoluyla çocuklara farklı sanatların olanaklarını sunar, bu sanatların önemini duyumsatır; böylece çocukların bütüncül bir sanat eğitiminden geçmesine katkıda bulunur. Çocuk edebiyatı ürünlerinin, içerik ve tasarım özellikleri başta olmak üzere bilimsel olarak incelendiği birçok çalışmaya rastlanmıştır; ancak bu nitelikteki ürünlerin "çocuğu sanatın farklı dallarıyla buluşturma ve bu sanatların önemini duyumsatma" işlevini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, çocuk edebiyatı adı altında çok satılan kitaplarda çocukları sanatın farklı dallarıyla buluşturan, onlara bu sanatların önemini yazınsal bir anlayışla duyumsatan anlatımların olup olmadığını belirlemektir. Çalışmada, nitel

**Abstract**

It is important and necessary for children to be exposed to different forms of art at every stage of their education starting with the preschool period. One place where children can be exposed to different forms of art is within children's literature. Through their plots, children's literature brings children together with a variety of art forms through visuals and texts, helps them understand the importance and necessity of these arts, and as a result, contributes to their holistic education. Children's books have been the subject of several studies especially in terms of content and design features as well as a variety of other aspects; yet no study has been found that reveals the function of how such products bring children into contact with different forms of art. Thus, the aim of this current study was to determine whether there are expressions of art within children's books that bring children into contact with as well as make them fully understand the importance of different forms of art. This study was carried out utilizing

\* Bu makale, halen üzerinde çalışmakta olduğum "Betimleyici Çeviri Çalışmaları Temelinde Toni Morrison'un Romanlarındaki Afro-Amerikan Sesin Türkçeye Aktarımı" başlıklı doktora tezimin bir bölümüdür.

araştırma yöntemlerinden “açıklayıcı durum çalışması” ekseninde “iç içe geçmiş tek durum deseni” kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynağı (inceleme nesnesi), 2017-2020 yılları arasında “Idefix Online Kitabevi” adlı kitap satış sitesi ile “D&R Kitabevi”nin çok satılan çocuk kitapları listelerinden alınmış kurmaca nitelikli 20 çocuk kitabıdır. Veriler, belge (doküman) incelemesi yoluyla toplanmış, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Çözümleme kategorisi olarak “güzel sanatlar” alınmış, bu ana kategori modern sınıflandırmaya uygun olarak kendi içinde; “yüzey sanatları” “hacim sanatları” “mekân sanatları”, “dil sanatları”, “ses sanatları”, “eylem sanatları” ve “dramatik sanatlar” olmak üzere yedi alt kategoriye ayrılmıştır. Çalışmanın sonucunda çok satılan çocuk kitaplarının farklı sanatların olanaklarını yazınsal biçimde yansıttığı, çocukta bu sanatlara karşı farkındalık yaratacak nitelikte olduğu görülmüştür. Kitaplarda sırasıyla en çok dil sanatlarına, ses sanatlarına, dramatik sanatlara, yüzey sanatlarına ve eylem sanatlarına dönük anlatımlar bulunmaktadır. Öğretmenler ve aileler, çocukları farklı sanatların olanaklarını ve bunların önemini yazınsal bir anlayışla yansıtan kitaplarla da buluşturulmalı; okuma/anlama etkinliklerinde farklı sanatların ve bunların önemini yansıttığı anlatımlar üzerinde de durmalıdır.

a single case nested pattern of explanatory case study design as one of the qualitative research method. The data source (study object) of the study is 20 fictional children's books taken from the best-selling children's book lists of the "Idefix Online Bookstore" and "D&R Bookstore" between 2017-2020. The data were collected through document analysis and analyzed through content analysis method. "Fine arts" has been taken as the analysis category. This main category, in accordance with the modern classification, is divided to seven sub-categories like ; "Surface arts" "volume arts" "place arts", "language arts", "sound arts", "action arts" and "dramatic arts". It was shown in this study that the best-selling children's books reflected the possibilities of different art forms within a literary form, and that they have the quality to raise awareness of these forms of art among children. In the books, there are mostly expressions on language arts, sound arts, dramatic arts, surface arts and action arts. Teachers and families should be brought together with literary books that reflect the possibilities of different arts and their importance as well. Different arts and their importance should also be reflected in reading/comprehension activities.



## Giriş

Sanat, estetik deneyimler yaşatma yoluyla insanın duyularını, duygularını ve düşüncelerini eğitir; ona eleştirel bir bakış açısı kazandırır. Erinç'e (2004) göre sanat, insan zekâsı aracılığıyla yaşamı daha yaşanılabilir bir duruma getirmektir. Güzel şeyleri yakalamak, hem sanatçı hem de sanatı gözlemleyen için bir algı ve algılama sorunu olmaktadır. Bir işi en iyi yapma kaygısı olan sanat, yaşamı yoğunlaştıran bir araçtır. Kırıçoğlu'na (2002) göre sanat salt duygu, düşünce ve imgelerin görülen biçimlere dönüştürülmesi değildir. Kişiyi eleştirel bir bakış kazandıran, insanın yapabileceklerine sonsuz deneyim olanakları sağlayan bir alandır. Sanatta sürekli araştıran, sürekli yenilenen bir yaratıcı serüveni artarak devam eder. Artut'a (2001) göre insan ile doğadaki nesnel gerçekler arasındaki estetik ilişki olan sanat, insanlar arasında iletişimin bir nedeni olarak vardır. Duyulara yönelik uyarıcı hazlar veren ifade içgüdüsünün iç çatışmasının bir yansıması olarak vardır. İnsana yaşama gücü vermek, kendi insanlığını tanıtmak ve insanın tinsel yönünün içinde yaşayıp geliştiği ortamı, akla dönük olarak aydınlatan bir uğraşı alanı yaratmak için vardır. Salt varoluş nedeniyle insanın yaşama bakışını etkileyip duyularını çelen, duygularına devinim kazandıran bir araç işlevi görmek ve insan yaşamının dengelerini sağlamak için vardır. Aslan'a (2019) göre, uygarlığın gelişmesinde ve kültürel kalkınmada önemli bir rolü olan sanat; duyuları devindirme, çeşitli duygu durumlarını yaşatma, olaylar üzerine düşündürme ve evrensel nitelik kazanmış değerlerin önemini duyumsatma yoluyla insanların estetik bir eğitimden geçmesini, yüreklerinde güzel duyguların oluşmasını, hem kendilerini hem de birbirlerini tanıyarak/anlayarak bir arada huzurla yaşamalarını sağlar.

Sanatın çoğu gün birçok gelişimine katkısı vardır. Sanatın farklı dallarını tanıyan, bu sanatların iletileriyle buluşan çocukların yaratıcılığı ve estetik bakış açısı gelişir; duygu ve düşünce evrenleri zenginleşir. Sanat sayesinde çocuklar özgün ve özgür düşünmeye başlar; barış, hoşgörü, paylaşma, çalışkanlık, yardımlaşma, dürüstlük gibi evrensel değerleri kişiliklerinin birer parçası haline getirirler. Bu nedenle çocuklar sanatın her dalıyla buluşturulmalı, sanat eğitimi okulöncesi dönemden başlayarak öğretimin her aşamasında yerini almalıdır. Sanat eğitiminin amacı; araştıran, sorgulayan, farkında ve bilincinde olan, yeniliklere açık, özgür ve eleştirel bakış açısına sahip bireylerin yetişmesine katkıda bulunmaktır. İpşiroğlu'na (1994) göre sanat, çağdaş eğitimin temel taşlarından biridir ve sanat eğitimi okulöncesi dönemden başlayarak eğitimin içinde yerini almalıdır. San'a (2004) göre küçük yaştan başlayarak çocukları yaratıcı kılmaya en uygun alan, sanatsal alandır. Yaratıcı, çevresini hakkıyla algılayıp onu biçimlendirmeye yönelik bireyler yetiştirebilmek için sanat eğitimine genel ve tümel eğitim içinde geniş ve yaygın biçimde yer verilmelidir. Kırıçoğlu'na (2002) göre sanat eğitiminden geçmemiş, sanatı öğrenmemiş, sanatla ilgili estetik ve pratik bir ön hazırlığı olmayan kişiler sanata ilgi ve sevgi duymaz, üretici olarak sanata katkıda bulunamaz, içinde yaşadığı toplumun kültür varlıklarını, sanat yapıtlarını ve doğal güzelliklerini fark edemezler.

İpşiroğlu'na (2002) göre sanat dünyasında çocuklara sunulan seçenekler yetersizdir. Çocuklar eleştirel düşünce yetilerini ve düş güclerini geliştiren nitelikli kitap ve dergilerle, kendi sorunlarını ciddiye alıp dile getiren ve estetik değeri olan tiyatro oyunları ile yeterince buluşmamaktadır. Resim, müzik gibi özellikle önemsenmesi gereken dersler çoğu kez boş ya da verimsiz geçmektedir. Kırıçoğlu'na (2009) göre bir eğitim hakkı olan sanat, hem öğretim programlarında öğretimi zorunlu bir bilgi ve uygulama alanı hem de bir kültür değeri olarak yaşam boyu sürmesi gereken geniş kapsamlı bir eğitim alanıdır. Sanata ilişkin bilgi ve deneyim de eğitim ve öğretimle kazandırılır. Bireyler sanat eğitimi yoluyla kültürel birikim elde ederler.

Kimi sanat kuramcıları doğru bulmasa da güzel sanatlar amaçlarına, kullandıkları araçlara ve yöntemlere göre farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Geleneksel sınıflandırma yaygın olarak; görsel (plastik) sanatlar, işitsel (fonetik) sanatlar, dramatik (ritmik) sanatlar biçiminde yapılmaktadır. Sanatın yalnızca duylara değil, duygulara ve akla da seslendiği anlayışındaki güncel sanat için yetersiz kalan bu sınıflandırma, sanat dalının niteliği ve tekniği göz önüne alınarak yeniden düzenlenmiştir (İstanbul Kültür Sanat Vakfı Raporu, 2014). Artut (2001), sanat türlerini; görsel (plastik) sanatlar (resim, heykel, mimarlık), işitsel (fonetik) sanatlar (dramatik ve betimsel müzik etkinlikleri), görüntü sanatları (oyunculuk sanatları; dans, bale, opera, pandomim, kukla, kareografi, sinema, fotoğraf), sözel sanatlar (edebiyat; şiir, tiyatro metinleri, denemeler, deyişler, atasözleri, halk masalları) biçiminde sınıflandırmaktadır. Özer (1993), "1) Mekân Sanatları, 2) Hacim Sanatları, 3) Yüzey Sanatları, 4) Ses Sanatları, 5) Eylem Sanatları, 6) Dil Sanatları, 7) Hareket Sanatları, 8) Tat Sanatları, 9) Koku Sanatları, 10) Dokunma Sanatları" biçimindeki sınıflandırmanın, karışıklıkları ve kavram belirsizliklerini gidereceğini savunmaktadır. Sanat, günümüzde modern sınıflandırma adı altında ağırlıklı olarak "yüzey sanatları", "hacim sanatları", "mekân sanatları", "dil sanatları", "ses sanatları", "hareket sanatları" ve "dramatik sanatlar" biçiminde sınıflandırılmaktadır.

Bir sanat dalı olan edebiyat; duygu, düş, düşünce ve izlenimlerin sözlü ve yazılı olarak güzel ve etkili bir biçimde anlatılması sanatıdır (Kavcar, 1999:123). Duyguların, düşlerin, düşüncelerin, tasarıların, özelemlerin, insana ve yaşama ilişkin her durumun sanatçı tarafından özgün bir kurguyla, estetik bir dille, etkileyici biçimde anlatılması sanatıdır (Aslan, 2017). Çocuk edebiyatı, edebiyatın önemli bir parçasıdır ve çocuğun dilsel, bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişim süreçlerinde çok önemli bir yere sahiptir (Aslan, 2013, 2019; Baş, 2012; Dilidüzgün, 2018; Galda ve Cullinan, 2006; Gander ve Gardiner, 2001; Russell, 1997; Sever, 2019). Sever'e (2019) göre çocuk edebiyatının en temel işlevlerinden biri "Çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaktır. Bu ürünler çocukları nitelikli metinlere yöneltmeyi başarabilen, onlara zamanla okuma kültürü kazandırabilen bir sorumluluk üstlenmeli; çocuk-edebiyat-sanat etkileşiminin kapısını aralayan etkili birer uyarıcı olmalıdır" (s. 19). Şirin'e (2016) göre çocuk edebiyatı; dil ve kişilik gelişimi, bilişsel ve toplumsal gelişim gibi eğitici özelliklere sahip olmasının yanı sıra duygu, düşünce, düş ve sanat-estetik eğitimi ile çocukların iç dünyalarını da zenginleştirir (s. 41).

Çocuğun bir sanat dalı olarak yalnızca edebiyat yapıtlarıyla buluşturulması, onun sanat eğitimi sürecinden geçebilmesi bakımından yeterli değildir. Başka bir deyişle, tek yönlü bir gelişim söz konusu olacağından çocuğun yalnızca edebiyat yapıtlarıyla buluşması/buluşturulması onun sanat eğitimi sürecini yeterince desteklemez. Bütüncül bir sanat eğitimi sürecinden geçebilmesi için çocuğun farklı sanat dallarından da haberdar olması, bu sanatların insan ve toplum yaşamı açısından önemini duyumsaması gerekir. Çocuk edebiyatı ürünleri, çocuğu farklı sanatlardan haberdar etme, onda öteki sanat dallarına karşı farkındalık yaratma; kısaca çocuğu sanat eğitiminden geçirme sürecinde yararlanılacak önemli kaynaklardandır. Başka bir deyişle nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri, doğal kurmaca ortamlarında farklı sanatlarla ilgili anlatımları yoluyla çocuğun örtük olarak sanat eğitimi sürecini de destekleyen önemli araçlardandır.

Çocuklar; edebiyat yapıtındaki görseller ve kitabın tasarım özellikleri aracılığıyla resim ve grafik sanatlarının olanaklarıyla buluşurlar. Bunun dışında yapıttaki anlatımlar yoluyla resim, tiyatro, sinema, heykel, seramik, müzik, bale, dans, opera gibi başka sanatların adlarından, varlığından, terimlerinden, özelliklerinden, kullandığı araçlardan, yapılış/uygulanış biçimlerinden, yapılıp uygulandıkları ortamlardan da haberdar olurlar. Farklı sanatların insanda uyandırdığı duyguları, yarattığı etkiyi, insana katkılarını sezer; toplum yaşamı açısından önemini duyumsarlar. Farkındalığı artan çocuğun bu sanatların olanaklarıyla buluşma isteği ve olasılığı artar; bu da çocuğun sanat eğitimi sürecinden geçmesine katkıda bulunabilir. Kısaca söylemek gerekirse çocuk edebiyatı ürünleri birçok işlevinin yanı sıra doğal kurgusu içinde çocukların farklı sanatlara merak ve ilgi duymalarını, bu sanatlara yönelmelerini sağlayan bir araç işlevi de görmektedir.

Gürmen'in "Padişahın Ebrusu" (2010) adlı kitabında hem dilsel hem de görsel metinler yoluyla çocuk okurlar anlatıda geçen geleneksel Türk el sanatlarından ebru sanatını, bu sanatla ilgili araç-gereçleri, terimleri ve bu sanatın yapılış aşamalarını öğrenirler. Doğal kurmaca bir ortamda ebru sanatının insanda uyandırdığı güzel duygu ve düşünceleri, yarattığı etkiyi, insana katkılarını duyumsarlar. Örneğin sanatçı, "Önce ebru teknesini bir masanın ortasına yerleştirmiş. İçine koyu renkli cam şişelerdeki kitreyi boca etmiş. Boya kavanozlarını teknenin bir yanına dizmiş, kâğıtlarla fırçaları diğer yanına. Tekneden çıkan o güzelim ebruları kurumaları için ağacın dalları arasına gerdiği iplere asmış." (s. 8) tümceleriyle sanatın yapılış biçimi konusunda okurlarında farkındalık yaratmış, "Çocuklar izledikçe, birbirinin içine girip yayılarak dans eden renklerin büyüme kapılmışlar. Bir türlü oradan ayrılamamışlar. Hatta bir süre sonra onlar da ebru yapmaya başlamışlar." (s.11); "Kitreye düşen boya zerreciklerinin yayılışını izlemek, Padişah'ın çok hoşuna gitmiş; ona büyük bir sevinç vermiş." (s.30); "İster inanın ister inanmayın ama bir süre sonra zıp zıp çocuklar daha az zıplamaya başlamışlar. O zamana kadar yapmadıkları şeyleri denemişler. Oturup sohbet etmişler, çimenlere uzanıp müzik dinlemişler, birlikte şarkı söylemişler, hatta sınıfta öğretmenlerinin anlattığı dersi bile dinlemişler." (s. 41) tümceleriyle de sanatın insanda bıraktığı etkiyi, uyandırdığı duyguları; kısaca insana olan katkılarını duyumsatmıştır.

Reynolds'ın "Nokta" (2014) adlı kitabında bir öğretmenin, öğrencisini resim sanatına yönlendirmesi ve resim yapma konusunda yüreklendirmesi "*Minik noktalar yapabiliyorsam büyük noktalar da yapabilirim.*" (s. 17) tümcesiyle; öğrencisinin kısa bir süre sonra resmini sergilemesi ise "*Birkaç hafta sonra okuldaki resim sergisinde Vashti'nin çizdiği renkli noktalar sergilendi.*" (s. 20) tümcesiyle okura aktarılmış, okur yazınsal bir yapıt aracılığıyla resim sanatıyla buluşturulmuştur.

Verde (2015), "Müze" adlı yapıtında bir sanat müzesinde sanatla buluşmanın, sanatı deneyimlemenin güzelliğini, sanatın yaşama kattığı renk ve keyifleri "*Ne zaman bir sanat eseri görsem, bir hoş oluyor içim. Tutamıyorum kendimi. Durduramıyorum bedenimi. Bu resim, parmak ucuna kalkıp poz verme isteği uyandırıyor bende. Bundaysa, dönüyor dönüyorum. Fırıl fırıl, pırıl pırıl, ışıl ışılım.*" (s. 4-7) tümceleriyle okuruna duyumsatmaktadır.

Akal'ın "Sanatçının Sihirli Odası" (2002) adlı kitabında, Muti adlı seramik sanatçısı başarısının sırrını ressam, heykeltıraş, batık, takı ve ebru ustası olan öteki sanatçı arkadaşlarına açıklar. Birçok sanat ve sanatçı adının geçtiği kitap, çocuk okurların bu sanatları tanımalarına, bunlara ilgi duymasına katkı sağlayacak özellikler göstermektedir. Portakal'ın "Sista Patina" (2019) adlı kitabında çocuk okurun; sinema, resim, müzik, edebiyat gibi sanatlara sevgi duymasını, bunların önemini duyumsamasını sağlayacak çok sayıda anlatım bulunmaktadır. Sanatçı, yapıtında "*Müge de yetenekli bir kız, özellikle resim ve edebiyat alanında çok başarılı. Sanata düşkün bir ailede büyümenin ayrıcalığını iyi değerlendiriyor.*" (s. 25); "*Önüden geçtiğimiz her sergiyi gezmek isteyen Müge yüzünden epeyce yavaşlamıştık.*" (s. 40); "*René Magritte etkisi var bunda,*" dedi. "*Ressamın Not to be Reproduced" (Yeniden Üretilmemeli) isimli resminden etkilenerek yapılmış bu afiş...*" (s. 45) tümceleriyle okurları sinema, resim gibi farklı sanatlarla, bu sanatlara özgü terimlerle (atölye, sanat galerisi, sergi, ressam), sanatçı ve yapıt adlarıyla, yapıtların özellikleriyle buluşturmuş, sanata düşkün bir ortamda büyümenin ayrıcalık olduğunu ve sanatçıları tanımının hayranlık duyulacak bir özellik olduğunu belirterek sanatın önemini duyumsatmıştır.

Tumanov'un "Kraliçeyi Kurtarmak" (2008) adlı yapıtında Aleks, Sam ve Vanessa'nın kötü kalpli Kral Rechner'in şatoya hapsedtiği Zümrüt Kraliçe Jayden'ı kurtarma macerası anlatılır. Yazar, anlatımında "*Tiyatrolarda sahnelenen her yaş ve beğeniye uygun oyunlara giriş serbestmiş. Her yıl, en iyi oyunu kraliçenin bizzat kendisi ödüllendiriyor ve hazirandaki yaz gündönümü gecesinde, bu ödüllü oyun kraliyet şatosunda herkesle oynanıyormuş.*" (s. 27); "*Ressam ve heykeltıraşlar kamusal alanları yapıtlarıyla donatmışlar.*" (s. 27); "*Jayden onlara fen ve tarih, marangozluk ve coğrafya, müzik ve mimarlık öğretirmiş.*" (s. 27); "*Jayden boş zamanlarında, kız kardeşi Kira'nın özenle resimlediği kitaplar yazarmış.*" (s. 28) tümceleriyle okurlarını bir yandan eğlenceli ve heyecan verici bir maceraya ortak ederken bir yandan da onları iyi kalpli Zümrüt Kraliçe Jayden karakteri aracılığıyla tiyatro, müzik, resim gibi farklı sanatların önemini duyumsatan anlatımlarla buluşturmuştur.

Yukarıda çeşitli çocuk edebiyatı yapıtlarından alınan örneklerde de görüldüğü gibi kimi çocuk edebiyatı ürünleri doğal kurmaca ortamlarında çocuğu farklı sanatlarla da buluşturur. Farklı sanatların adlarını, araçlarını, yapılış/uygulanış biçimlerini, yapıp uygulandıkları ortamları, ilgili terimleri, bu sanatların insanda yarattığı duyguları, insana katkılarını sezdirir. Hem dilsel hem de görsel metinler yoluyla çocukları edebiyat dışındaki sanat dallarının olanaklarıyla buluşturur, onların sanat gereksinimlerini karşılar. Bu tür anlatımlar çocuğun sanatsal ve kültürel gelişimini destekleme bağlamında önemlidir. Özetle söylemek gerekirse, nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri her açıdan olduğu gibi çocukları farklı sanatlara yöneltme, bu sanatlar konusunda farkındalık yaratma, onlara farklı sanatların olanaklarını ve önemini duyumsatma; kısaca çocuğu bütüncül bir sanat eğitiminden geçirme sürecinde yararlanılacak önemli kaynaklardandır. Yazınsal nitelikli kitaplarla buluşmayı alışkanlığa dönüştüren çocuk okurlar, yapıttaki farklı sanatlara ilişkin anlatımlar aracılığıyla öteki sanatların insan ve toplum yaşamına katkılarını duyumsayarak örtük bir sanat eğitimi sürecinden de geçmiş olurlar. Bu da çocuğun yaşama ve insana ilişkin konularda duyarlı olmasına, çok boyutlu ve eleştirel düşünmesine katkıda bulunabilir. Çocukların daha çok buldukları kitapların her açıdan olduğu gibi çocukları farklı sanatlara yöneltme, farklı sanatların olanaklarını ve önemini duyumsatma bakımından da incelenmesi gerekir. Çocuk edebiyatı ürünlerinin, içerik ve tasarım özellikleri başta olmak üzere bilimsel olarak incelendiği çok sayıda çalışmaya rastlanmış; ancak bu nitelikteki ürünlerin “çocuğu sanatın farklı dallarıyla buluşturma ve bu sanatların önemini duyumsatma” işlevini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada çocuk edebiyatı adı altında çok satılan kitapların anılan işlevini yerine getirecek nitelikte olup olmadıkları araştırılmıştır.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmanın temel amacı, 2017-2020 yılları arasında çocuk edebiyatı adı altında çok satılan kitaplarda çocuğu sanatın farklı dallarıyla buluşturan, onlara bu sanatların önemini yazınsal bir anlayışla duyumsatan anlatımların olup olmadığını belirlemektir.

### **Yöntem**

#### **Araştırma Deseni**

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden “açıklayıcı durum çalışması” deseniyle gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşım eğitimin farklı konularını anlamada, neden ve nasıl sorularına yanıtlar arandığında yeğlenen bir yöntemdir. Araştırmacı araştırılan kavram, olay veya durumu önyargısız ve etraflıca incelemeye çalışır, araştırılan konu üzerindeki kontrolü sınırlıdır (Yin, 2017). Durum çalışmalarının en önemli özelliklerinden biri de sınırlı bir birimin araştırılmasıdır (Merriam, 2018). Bu çalışmanın sınırlı birimi, incelenen kitaplardaki farklı sanatlara ilişkin anlatımlardır.

Durum çalışmalarında çözümlene birden fazla durum (çoklu durum) veya tek bir durum üzerine olabilir (Creswell, 2013). Bu çalışmada, incelenen çocuk kitaplarındaki farklı sanatlarla ilişkin anlatımlar belirlendiğinden “tek durum desenli” model kullanılmıştır. Yin’e (2017) göre tek durum deseni, “bütüncül” ve “iç içe geçmiş” olmak üzere ikiye ayrılır. “İç içe geçmiş tek durum deseni”nde birden fazla çözümlene birimi bulunur. Bu çalışmada kitaplardaki farklı sanatlarla ilişkin anlatımlar ile bunların yansıtılış biçimi belirleneceğinden “iç içe geçmiş tek durum deseni” kullanılmıştır. Özetle bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden “açıklayıcı durum çalışması” ekseninde “iç içe geçmiş tek durum deseni” ile gerçekleştirilmiştir.

#### Veri Kaynağı (İnceleme Nesnesi)

Araştırmanın veri kaynağı olan “çok satılan çocuk kitapları”na (n=20), «Idefix Online Kitabevi» adlı kitap satış sitesi ile “D&R Kitabevi”nin çok satılan kitap listelerinden ulaşılmıştır. Bu amaçla her iki sitenin listesinde ortaklık gösteren kurmaca türündeki ilk 20 kitap incelenmek üzere seçilmiştir. Seçilen kitaplar incelendiğinde kitapların okulöncesi dönemden ergenlik dönemine kadar farklı farklı yaş gruplarına seslendikleri ve çoğunun yabancı çocuk edebiyatı ürünleri olduğu görülmektedir. Farklı sanatların olanaklarına ve bunların önemini duyumsatmaya dönük anlatımlar erken dönemden başlayarak her yaş düzeyindeki çocuk kitabında olabileceğinden ve kitapların yerli ya da yabancı oluşu farklı sanatlarla ilişkin anlatımları barındırma bakımından bir farklılık yaratmayacağından kitabın yaş grubu ve yerli ya da yabancı oluşu dikkate alınmaksızın her iki listede de bulunan kurmaca türündeki ilk 20 kitap çalışmanın veri kaynağı olarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın konusu kurmaca nitelikli kitaplar olduğundan listelerde yer alan bilgilendirici nitelikteki kitaplar incelemeye alınmamıştır. Özetle, bu çalışmanın veri kaynağı 2017-2020 yılları arasında “Idefix Online Kitabevi” adlı kitap satış sitesi ile “D&R Kitabevi”nin çok satılan çocuk kitapları listelerinden alınmış kurmaca nitelikli 20 çocuk kitabıdır. Çalışma kapsamında çözümlenen kitapların kimlik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur:

**Tablo 1. İncelenen Kitapların Kimlik Bilgileri**

Sıra No	Kitabın Adı	Yazarın Adı	Yayınevi	Yayın Yılı
K1	<i>Çizgili Pijamalı Çocuk</i>	John Boyne	İzmir: Tudem Yayıncılık	2007
K2	<i>Aklından Düşünceler Geçen Çocuk</i>	Christine Nöstlinger	İstanbul: Günışığı Kitaplığı	2010
K3	<i>Bunun Adı Findel</i>	Andrew Clements	İstanbul: Günışığı Kitaplığı	2019
K4	<i>Kanatsız Arı Mu</i>	Ahmet Şerif İzgören	Ankara: Elma Yayınevi	2017
K5	<i>Üç Kedi Bir Dilek</i>	Sara Şahinkanat	İstanbul: YKY	2016
K6	<i>Kendini Aslan Sanan Şola</i>	Bernardo Atxaga	İstanbul: Günışığı Kitaplığı	2010
K7	<i>Küçük Kara Balık</i>	Samed Behrengi	İstanbul: Can Yayıncılık	2016

K8	<i>Alev Saçlı Çocuk</i>	Christine Nöstlinger	İstanbul: Can Yayıncılık	2019
K9	<i>35 Kilo Tembel Tenekte</i>	Anna Gavalda	İstanbul: Günışığı Kitaplığı	2010
K10	<i>Küçük Prens</i>	A. de Saint-Exupery	İstanbul: Can Yayıncılık	2019
K11	<i>Pat Karikatür Okulu</i>	Behiç Ak	İstanbul: Günışığı Kitaplığı	2010
K12	<i>Kapiland'ın Kobayları</i>	Miyase Sertbarut	İzmir: Tudem Yayıncılık	2007
K13	<i>Vanilya Kokulu Mektuplar</i>	Sevim Ak	İstanbul: Can Yayıncılık	2010
K14	<i>Vapurları Seven Çocuk</i>	Behiç Ak	İstanbul: Günışığı Kitaplığı	2009
K15	<i>Lollipop</i>	Christine Nöstlinger	İstanbul: Günışığı Kitaplığı	2006
K16	<i>Küçük Cadı Şeroks</i>	Aslı Der	İstanbul: Günışığı Kitaplığı	2009
K17	<i>Uçan Sınıf</i>	Erich Kastner	İstanbul: Can Yayıncılık	2007
K18	<i>Charlie'nin Çikolata Fabrikası</i>	Roald Dahl	İstanbul: Can Yayıncılık	2005
K19	<i>Martıya Uçmayı Öğreten Kedi</i>	Luis Sepulveda	İstanbul: Can Yayıncılık	2016
K20	<i>Frederick</i>	Leo Lionni	Ankara: Elma Yayınevi	2016

### Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden “belge (doküman) incelemesi” yoluyla toplanmıştır. Belge incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı araç-gereçlerin çözümlemesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Belirlenen kitaplardan belge incelemesiyle elde edilen veriler, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bu yöntem içeriğin dizgesel, tarafsız ve sayısal çözümlenmesi olarak tanımlanabilir (Neuendorf, 2002).

İçerik çözümlemesinde ilk olarak çözümlene kategorisi ve alt kategoriler belirlenir (Strauss ve Corbin, 1990). Bu çalışmada çözümlene kategorisi olarak “güzel sanatlar” alınmış, bu ana kategori modern sınıflandırmaya uygun olarak kendi içinde; “yüzey sanatları” (resim ve türleri [yağlı boya, sulu boya, baskı sanatları, portre, vb.], duvar resmi, minyatür, karikatür, fotoğraf, süsleme vb.), “hacim sanatları” (heykel, seramik, anıtlar vb.), “mekân sanatları” (mimarî ve çevre düzenlemesi, peyzaj), “dil sanatları” (roman, öykü, şiir, deneme, tiyatro ve film senaryosu vb.), “ses sanatları” (müzik), “eylem sanatları” (bale, dans türleri, halk dansları, pandomim vb.) ve “dramatik sanatlar” (tiyatro, opera, müzikal oyun, kukla, sinema, gölge oyunu) olmak üzere yedi alt kategoriye ayrılmıştır. İncelenmek üzere belirlenen kitaplar belirlenen alt kategoriler göz önünde bulundurularak okunmuş, kategorilere ilişkin veri içeren tümceler sayfa numaralarıyla birlikte bir word sayfasına yazılmıştır. Bu işlemde sonra, kitaplardan alınan doğrudan alıntılar ve betimsel veri bölümüne kodlanan betimsel indekslerin belirlenen alt kategorilere uygun olup olmadığı iki araştırmacı tarafından görüş birliği sağlanana kadar tartışılmıştır.

İncelenen kimi kitaplarda, “kitap” sözcüğü anlatımda bilgilendirici kitap olarak geçtiğinden; başka bir deyişle yazınsal bir kitabı işaret etmediğinden sayıma alınmamıştır. Örneğin, “Kendini Aslan Sanan Şola” (K6) adlı kitapta, Bay Grego'nun Afrika'dan gelen arkadaşı aslanlarla ilgili

bilgiler içeren bir kitap getirir ve bu kitaptan okuduklarını paylaşır. Burada sözü geçen kitap yazınsal nitelikli bir kitap değil, aslanlarla ilgili bilgi veren “Ormanlar Kralı Aslan” adlı bilgilendirici bir kitaptır. Bu nedenle bu cümleler sayıma alınmamıştır.

Veri sınıflandırma aşamasında hangi alıntılar doğrudan makalede okurlarla paylaşılacağı belirlenmiştir. Daha sonra bulgular tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Çözümlemenin yapılmasının ardından araştırmanın bulguları yazılmıştır. Nitel araştırmalarda kategorileri görselleştirmenin araştırmanın geçerliğini artıracığı ve okurlara çalışma bulgularını bir bütün olarak görme fırsatı vereceği düşüncesiyle bulgular tablo olarak verilmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerliğini sağlamak amacıyla çözümlemesi yapılan kitaplardan örneklem alınmamış, yirmi kitabın tamamı herhangi bir bölüm çıkarılmaksızın çözümlenmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak içinse inceleme kapsamına alınan kitaplardan ikisi (“Frederick” ve “Üç Kedi Bir Dilek”) çocuk edebiyatı alanında çalışan bir başka araştırmacı tarafından da kodlanmış; yapılan hesaplamalar sonucunda görüş birliğinin %98 olduğu görülmüştür. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanabilmesi için kodlayıcılar arasında en az %70’lik bir görüş birliğinin olması gerekir (Tavşancıl ve Aslan, 2001; Yıldırım ve Şimşek 2005). Çalışmada, bu değer üstüne çıktığı için kitapların belirlenen alt kategoriler bakımından güvenilir bir biçimde çözümlendiği söylenebilir. Çalışmanın verilerinin çözümlenmesinde sıklık (frekans) ve yüzde hesapları kullanılmıştır.

### Bulgular

Çocuk edebiyatı adı altında çok satılan kitaplarda çocuğu güzel sanatların farklı dallarıyla buluşturacak ve onda bu sanatlara karşı farkındalık yaratacak anlatımların olup olmadığını, varsa bunların ne oranda ve nasıl sunulduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

**Tablo 2.** Çok Satılan Çocuk Kitaplarında Farklı Sanatlara Yer Verilme Düzeyi

Kitap No	Yüze Sanatları	Hacim Sanatları	Mekân Sanatları	Dil Sanatları	Ses Sanatları	Eylem Sanatları	Dramatik Sanatlar
K1	3	3	3	50	19	4	36
K2	3	-	-	4	1	7	-
K3	-	-	-	13	13	1	1
K4	1	-	-	-	14	1	-



K5	-	-	-	-	-	-	-
K6	-	-	-	-	-	-	-
K7	-	-	-	2	-	-	-
K8	-	-	-	38	-	-	1
K9	4	-	4	3	4	-	4
K10	53	-	-	5	-	2	-
K11	19	2	2	62	18	-	-
K12	-	-	-	48	9	-	4
K13	12	-	-	176	201	13	45
K14	6	-	-	57	16	-	-
K15	-	-	-	32	8	13	13
K16	-	-	-	158	5	13	-
K17	41	-	-	49	35	14	95
K18	-	-	-	32	17	3	6
K19	-	-	-	30	17	2	-
K20	-	-	-	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	<b>142</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>759</b>	<b>377</b>	<b>73</b>	<b>205</b>

Tablo 2'ye göre incelenen kitaplarda sırasıyla en çok dil sanatlarına (f: 759, %48), ses sanatlarına (f: 377, %24), dramatik sanatlara (f: 205; %13), yüzey sanatlarına (f: 142, %9) ve eylem sanatlarına (f: 73, %6.5) dönük anlatımlar bulunmaktadır. Kitaplarda mekân (f: 9, %0.05) ve hacim sanatlarına (f: 5, %0.03) ilişkin anlatımlar ise daha az sayıdadır. Aşağıda, incelenen kitaplardaki bu sanatlara ilişkin anlatımlardan örnekler yer almaktadır:

#### Dil Sanatlarına İlişkin Anlatımlar

- *Bruno, elinde babasının verdiği, Defne Adası kitabıyla oturma odasına doğru yürürken, bir iki saat kitap okumayı düşünüyordu...* (K1, s.156)
- *Rosalinde, Fredi'ye bir kitap getirmeye söz verdiğini unuttur.* (K2, s.52)
- *Nick'in ailesi çok kitap okurdu; dolayısıyla oturma odasının dört duvarından üçü kitap raflarıyla kaplıydı.* (K3, s.30)
- *Denizin en derin yerinde, yaşlı mı yaşlı bir balık nine, sayıları on iki bini bulan çocuklarıyla torunlarını çevresine toplamış, onlara bir masal anlatıyordu.* (K7, s. 9)
- *Kitap, daima önünde açık dururdu.* (K8, s. 11)
- *"Çünkü kimse kitabımı baştan savma okusun istemem."* (K10, s. 23)

- *Başka sınıflarda da resme, karikatüre, öykü yazmaya, resimli roman yazmaya meraklı çocuklar vardı. (K11, s. 86)*
- *Bugün Sait Faik'ten Semaver adlı öyküyü okuyacağız... (K12, s. 32)*
- *"Kıymık kitap okumayı çok seviyor. Gerçek bir kitap kurdu." (K13, s. 27)*
- *Sen doğduğunda bu şairin şiirlerini okuyup sevindim. Babam öldüğünde bu şairin şiirlerini okuyup ağladım... (K14, s. 49)*
- *Ehrenreich ve Lehmann'lı günlerde Lollipop kitapçıdan en az üç kitap alıp geliyordu. Büyükanesi buna çok seviniyordu. Çünkü televizyon izlemesine ve çizgi roman okumasına karşıydı. "Kitap okumak" diyordu, "okumak güzeldir ve doğrudur. Okumak insanı bilgili kılar, ufkunu genişletir." (K15, s. 64)*
- *Masal istemesini çocukça bir şımarıklıktan çok neredeyse bir ihtiyaç olarak sunmuştu Alina. Haklıydı da; masalsız bir hayat ne kadar çekilmez olurdu. (K16, s.13)*
- *Çok kitap okur. Ayrıca gizli gizli öykü de yazar. (K17, s. 16)*
- *Çocuklar durmadan kitap okurlardı! Birini bitirir öbürüne başlardı! Hayatın ayrılmaz bir parçasıydı kitaplar! Çocuklarına kitap okurdu analar babalar! Her çocuğun baş ucunda bir kitap dururdu! Bu akşam Binbir Gece Masalları mı istersiniz, yok ben Defne Adası okuyayım ne dersiniz? Andersen'den Masalları mı, Üç Silahşörler mi, Gülliver'in Seyahatleri mi, Küçük Prens mi? (K18, s. 186)*
- *Sana Bernardo Atxaga adlı bir şairden bir şey okuyacağım. "Martılar" adlı bir şiirden dizeler. (K19, s. 98)*

### **Ses Sanatlarına İlişkin Anlatımlar**

- *Daha genç bir kadınken büyükanenin, Almanya'da çıktığı turnelerde, giysilerinden sorumluymdu. Konserleri için bütün kıyafetlerini düzenlerdi. (K1, s.60)*
- *Büyük bir müzisyendi. Çalmadığı müzik aleti yoktu. Gitar, mandolin, saz, ut, keman, viyolonsel, flüt, saksafon, klarnet, piyano ve kanun çalabiliyordu. (K11, s. 59)*
- *Dramatik müzikler eşliğinde stüdyolara sokarlar seni. (K12, s. 165)*
- *Dünyada eskimeyen bir dil vardır, o da müziğin dilidir. (K13, s. 52)*
- *Müziğin içinde. Bir bilsen, müziğin içinde nice olaylar saklanır. Hepsini değil, kendine en yakın bulduğunu duyarsın. Müziğin sesi insana resim çizdirir, resim! Ben yalnızca karabatakların sesini mi duyuyorum şimdi? Yoo... Denizin, ağaçların fısıltısını, suyun gülümseyişini de duyuyorum? (K13, s. 68)*

- *Sava oldum olası müzik aletlerini çok sevmiş. Tellerinden parmaklarını kaydırmayı, tuşlarına yumuşacık dokunmayı, çocukluğunun tüm oyunlarına yeğlemiş.* (K13, s. 97)
- *Güzel günlerde mahalleli, Meliha Hanım'ın yalısının yanındaki meydana çay içer, balık tutar, akordeon, mandolin çalıp eğlenirdi.* (K14, s. 24)
- *Beatles müziği de vardı.* (K15, s. 94)
- *Bütün sınıf sevinçten havaya uçuyor ve hep birlikte "Sessiz Gece, Kutsal Gece" adlı Noel şarkısını söylüyorlardı.* (K17, s.31)
- *Vivaldi. Dört Mevsim.* (K19, s. 94)

#### **Eylem Sanatlarına İlişkin Anlatımlar**

- *Ayrıca Bruno için sihir yapma ve Gretel için dans etme fırsatı doğardı.* (K1, s.86)
- *Rosalinde yalnızca havuz-kenarı-dansı yapabilir... Yine de yakınlarda bir havuz görevlisi olmadığında, havuz-kenarı-dansını mükemmel yapabileceğinden emindi Rosalinde.* (K2, s.46)
- *Kumları izleyen Müdür Hanım sınıfa girdiğinde, Bayan Deaver ön tarafta birkaç çocuğa Hawaii dansı öğretirken...* (K3, s.12)
- *Kraliçe Poli, tüm işçi ve erkek arılar dans ettiler.* (K4, s.34)
- *Her Perşembe köylü kızlarla dans ederler.* (K10, s. 82)
- *Dans ederken bacaklarındaki sertlik yumuşuyor, ağırlar azalır gibi oluyordu.* (K13, s. 55)
- *Müşterileri çoğunlukla oyuncular, balerinler ve müzisyenlermiş.* (K13, s. 97)
- *Lollipop o anda Tommi'yle ilgilenemezdi; çünkü önce kola ikram etmesi gerekiyordu, sonra apartman görevlisiyle dans edecekti... Tommi, Erika'yla dans ediyordu... ardından Gabriela'yla dans etti. Bir sonraki dans başladığında, Gabriela'yı bıraktı ve menekşe mavisli gözlü Eveline'in yanına gitti Tommi...* (K15, s. 101)
- *Erkekler dans ederken şapkalarını çıkarmıyorlardı.* (K17, s.124)
- *Ne beden ama, gerçek bir dansçı, diye miyavladı biri... Ne kadar da zarif, hele dans edişi!* (K19, s. 60)

#### **Dramatik Sanatlara İlişkin Anlatımlar**

- *Büyükanne, Bruno veya Gretel'in onun izinden giderek sahneye çıkacağını düşünmekten hoşlanırdı ve her Noel veya doğum günü partisinde anneleri, babaları ve büyükbabaları için üçünün katıldığı bir oyun hazırlardı.* (K1, s.86)

- “İngilizce quiz (küçük sınav) sözcüğünün 1791’de Daly adında Dublin’li bir tiyatro yöneticisi tarafından yaratıldığına inanılır,” dedi. (K3, s.84-85)
- “Gazetede ünlü bir oyuncunun fotoğrafini görmüştüm dedi,” postacı.” (K8, s. 88)
- Aşağıdakiler, çizgi filmin jenerik müziğini söylüyordu... (K9, s. 88)
- “Yeni bir animasyon filmi gelmiş Çuçuç Sineması’na, ne dersin okul çıkışında birlikte gidelim mi”, dedi. (K12, s. 88)
- Baldudak tam bir sinema delisidir. (K13, s. 20)
- Kıymak, hafta sonu oldu mu, kumbarasını boşaltır, paralarını sayar, ama bir türlü sinema bileti alacak parayı denkleştiremez. (K13, s. 20)
- Epeyce para toplandı –Bay Rusika’yı sinemaya göndermeye yetecek kadar. Onu yakındaki bir sinemaya gönderdiler. Öğle sekansında, “Suskunluk Vadisi” adında bir film oynuyordu. (K15, s. 99)
- Bay Bierbaum bunu renkli olarak filme aldı. Daha sonra bu filmiyle, film kulübünün kısa metrajlı film yarışmasında ikincilik ödülü kazandı. (K15, s. 100)
- O gün zengin bir adam olduğu için, Noel’de oynayacakları piyesin bütün oyuncularına kek almak istiyordu. Elbette kendisine de; ne de olsa piyeste o da oynuyordu. (K17, s.102)
- Müdürün konuşmasını “Uçan Sınıf”ın prömiyeri izledi... Gösteri son derece başarılı geçti. (K17, s.137)

### **Yüzey Sanatlarına İlişkin Anlatımlar**

- Pastel boyalarımı çantama koymam gerekiyor! Yarınki resim dersinde onlara mutlaka ihtiyacım olacak! (K2, s.51)
- İçlerinden biri o an Kraliçe’nin portresine bakıyordu. (K4, s.8)
- Oyunlar oynuyor, Küçük Boz Ayı kasetimi on kez üst üste izliyor, resimler çiziyor... (K9, s. 9)
- Kâğıttan bir kirpi, süt şişesinden bir kedi, Hindistan cevizi kabuğundan bir fare, ufak tefek eşya, desenler, resimler, kolajlar... (K9, s. 14)
- Böylelikle daha altı yaşında, bana parlak bir gelecek sunan resim sanatından vazgeçtim. (K10, s. 10)
- Altı yaşından beri boa yılanlarının içten ve dıştan görünüşlerinden başka şey çizmemiş biri için bu yaşta yeniden resme başlamak güç iş doğrusu. (K10, s. 23)

- *Önce kurşun kalemle çiziyor, sonra mürekkebiyle çiniliyordu.* (K11, s. 37-38)
- *Çok yetenekli bir ressamdı. Gördüğü her şeyin tıpatıp aynısını resmedebilirdi.* (K11, s. 59)
- *“Hiç Leonardo da Vinci adını duymuş muydunuz?” demiş. “İşte bu büyük adam gökyüzünde uçan kuşlara bakmış ve hayal kurmuş.”* (K13, s. 49)
- *Şu rengârenk boyalarla ne güzel baskılar yapmıştım!* (K13, s. 59)
- *Boğaz’daki bütün vapurların resimlerini ve tahtadan maketlerini yapmıştı. Güneşli Pazar günleri, vapur maketlerini böbürlenerek meydana sergilerdi. Sergiyi gezenlere vapurlarıyla ilgili uzun uzun bilgiler verirdi.* (K14, s. 25)
- *Resim “On Yıl İçinde” adını taşıyordu.* (K17, s. 85)
- *“Sanattan anlamam”, dedi Martin’in babası, “ama bu resim çok hoşuma gidiyor. Belki ileride ünlü bir ressam olur.”* (K17, s.157)

#### **Hacim Sanatlarına İlişkin Anlatımlar**

- *İsteyen taşta kazsın...* (K11, s. 36)
- *Trenlerin, sokakların, meydanların ve heykellerin komik hikâyelerini büyük bir hayranlıkla okudular.* (K11, s. 79)

#### **Mekân Sanatlarına İlişkin Anlatımlar**

- *Sonra da, devasa şeyler inşa etmiş: Köprüler, viyadükler, tüneller, barajlar falan* (K9, s. 29)
- *Bilgi gerektiriyor, mühendislik gerektiriyor, mimarlık gerektiriyor.* (K11, s. 44)
- *Aralarından, önemli mühendisler ve mimarlar çıktı.* (K11, s. 52)

Bunların dışında incelenen bir kitapta (K1) herhangi bir sanat ayrımı yapmaksızın doğrudan sanata vurgu yapan anlatımlara da rastlanmıştır. Bu anlatımlar aşağıda verilmiştir:

- *By Liszt, özellikle tarih ve coğrafyaya meraklıydı, oysa Bruno **okumayı ve sanatı** tercih ediyordu.* (K1, s.93)
- *Babam üniversitede edebiyat profesörü olduğu halde, ben sosyal bilimleri, **sanatı tercih ettim.*** (K1, s.138)

### Tartışma

Çocuk edebiyatı ürünleri başka işlevlerinin yanı sıra çocukların farklı sanatların varlığından haberdar olmalarını ve bunların önemini duyumsamalarını da sağlayabilir. Bu da çocuklarda, araçları farklı olmakla birlikte amaçları aynı olan farklı sanatlarla buluşma isteği oluşturabilir. 2017-2020 yılları arasında çocuk edebiyatı adı altında çok satılan çocuk kitaplarında çocuğu güzel sanatların farklı dallarıyla buluşturacak ve onlarda bu sanatlara karşı farkındalık yaratacak anlatımların olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın en önemli sonuçlarından biri üç kitap dışındaki (K5, K6, K20) tüm kitaplarda; başka bir deyişle yirmi kitabın on yedisinde farklı sanatlara ve bunların önemine ilişkin anlatımların bulunmasıdır. “Üç Kedi Bir Dilek”, “Kendini Aslan Sanan Şola” ve “Frederick” adlı kitaplarda çocuğu güzel sanatlara yöneltecek, onda sanatın farklı dallarına ilişkin farkındalık yaratacak anlatımlar bulunmamaktadır. Bu durum, kitapların ele aldıkları konulardan kaynaklanmaktadır.

Kimi kitaplarda dilsel metinler, ilgili görsel metinlerle de pekiştirilmiş; farklı sanatların varlığı görsellerle de yansıtılmıştır. Bu da çocukların daha fazla duyusunu işe katarak anılan sanatları fark etmelerine ve bunların önemini duyumsamalarına katkıda bulunacak önemli bir özellik olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan düşünüldüğünde incelenen kitapların çocuğu farklı sanatların olanaklarıyla buluşturma bakımından başarılı bir biçimde oluşturuldukları söylenebilir.

İncelenen kitapların büyük bir bölümünde farklı sanatlara ve bunların önemini duyumsatmaya ilişkin anlatımların bulunması, kitapların çocuk edebiyatının önemli yapıtları arasında olmalarıyla ilişkilendirilebilir. “Küçük Kara Balık” ve “Küçük Prens” gibi yapıtlar, başka açılardan da çocuk edebiyatının en başarılı yapıtları arasında yerlerini almışlardır. İncelenen kitaplar içinde yine John Boyne, Anna Gavalda, Luis Sepulveda, Roald Dahl, Christine Nöstlinger, Erich Kastner, Leo Lionni gibi çocuk edebiyatı adına nitelikli yapıtlar vermiş dünyaca ünlü çocuk edebiyatı yazarlarının kitapları bulunmaktadır. Bu durumda “Çizgili Pijamalı Çocuk”, “35 Kilo Tembel Teneke”, “Martıya Uçmayı Öğreten Kedi”, “Charlie’nin Çikolata Fabrikası”, “Aklından Düşünceler Geçen Çocuk”, “Bunun Adı Findel”, “Alev Saçlı Çocuk”, “Uçan Sınıf”, “Lollipop” adlı kitapların başka niteliklerinin yanı sıra (Aslan, 2011; Aslan, 2014; Kanmaz, 2019) çocuklara örtük bir sanat eğitimi verme bakımından da başarılı oldukları söylenebilir. Çok satılan çocuk kitapları listelerinde gerek Türk gerekse dünya çocuk edebiyatından kitapların yer alması; Türkiye’de son yıllarda çocuk edebiyatıyla ilgili akademik çalışmaların; sempozyum, kongre ve çalıştay gibi etkinliklerin yapılmasının; çocuk ve gençlik edebiyatı odaklı kuruluşların, merkezlerin (ÇOGEM) ve kütüphanelerin açılmasının ve bunların nitelikli çocuk kitapları konusunda bilinç ve farkındalık oluşturacak etkinlikler yapmalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Tablo 2’ye göre kitaplarda en çok dil sanatlarına dönük anlatımlara yer verilmiştir. Bir edebiyat yapıtının çocuğu daha çok okuma eylemine yönlendireceği, çocuğa yeni okumaların

kapılarını açarak onda okuma kültürünün oluşmasına katkı sağlayacağı gerçeğinden hareketle sonucun bu şekilde çıkması doğaldır. Dil sanatlarına ilişkin en çok anlatım “Vanilya Kokulu Mektuplar” ile “Küçük Cadı Şeroks” adlı kitaplarda bulunmaktadır. Bu kitaplar doğal kurmaca ortamlarında edebiyat yapıtlarını okumanın güzelliğini, kişiye kattıklarını, masal anlatmanın önemini ve gerekliliğini, masal dinlemenin kişiye verdiği mutluluğu duyumsatan içeriklere sahiptir. İncelenen kitapların kimilerinde başkaca edebiyat yapıtlarının adları geçmekte, farklı kitaplara gönderme yapılmaktadır. Örneğin, “Charlie’nin Çikolata Fabrikası” adlı kitapta çocukların nitelikli çocuk kitaplarıyla yeterince etkileşim içinde olmadıklarına ilişkin eleştirel bir anlatım bulunmakta; kitapta “Binbir Gece Masalları”, “Define Adası”, “Andersen’den Masallar”, “Üç Silahşörler”, “Güiver’in Seyahatleri” ve “Küçük Prens” adlı kitapların adları geçmektedir.

“Çizgili Pijamalı Çocuk” adlı kitapta kitabın baş kişisi Bruno, sanatı ve kitap okumayı gereksiz gören, okurlara ırkçı kişiliğiyle tanıtılan Bay Liszt’e karşı kitap okumayı ve sanatı çok seven, çocuk okurların eşduyumu (empati) kuracağı bir karakter olarak okur karşısına çıkar. Kitabın birçok sayfasında kitap okumanın insanın barışçıl bir kişilik oluşturmasına katkıları duyumsatılır. “Vapurları Seven Çocuk” adlı kitapta Aysel Hanım’ın çocuklara anlattığı bir masalda, şiirin önemi ve değeri, insanda uyandırdığı duygular *“Yıllardır sevgililer bu şiirleri birbirine okumakta, ayrılan insanlar bu şiirleri okuyup ağlamakta, mutlu insanlar bu şiirleri okuyup sevinmektedir. Şiirlerden birini erittiğimizi fark eden olursa, bizi kimse yaşatmaz burada,” demiş. Kitabı satamayacağını anlayan bezirgân, kara kara düşünmeye başlamış... Şiirlerden birini açıp okumuş; okudukça ağlamış, duygulanmış, coşmuş... ‘Bu adam gerçekten büyük bir şairmiş. Benim gibi kalpsiz bir adamı bile coşturduğuna göre, bu şiirleri kimse eritmeye kıyamaz. Bu kitabı kimseye satamayacağım galiba.’... ‘Annene gönderdiğim ilk tanışma mektubuna bu şairin şiirlerini yazdım.’* (s. 48-49) tümceleriyle etkileyici bir biçimde duyumsatılmıştır.

Kitaplarda ikinci sırada ses sanatlarına ilişkin anlatımlar bulunmaktadır. Ses sanatlarıyla ilgili en çok anlatım “Vanilya Kokulu Mektuplar” adlı kitapta bulunmaktadır. Bunun nedeni müziği çok seven ve geçmişte müzikle ilgilenen anneanneninin, torunu Kıymık’a müzikle ilgili anlattıklarıdır. Müzikle ilgilenmekten çok hoşlanan Bay Tırtır, müzik sanatının önemini *“Küçük dostum, insanların yüreklerine en kolay neyle ulaşabilirsin, biliyor musun? Müzikle.”* (s. 69) sözleriyle duyumsatır. Kitapta; orkestra, filarmoni orkestrası, sicu, müzik grupları, keman, kemancı, başkemancı, konser, konser salonu, keman yayı, borazan, mızık, nota, nota defteri, şarkı, melodi, parça (müzik parçası), ritim, müzik aleti, müzisyen, tuş gibi ses sanatlarına özgü birçok terim eşliğinde müzik sanatının insan ruhunda yarattığı etkiler okura duyumsatılmıştır. “Uçan Sınıf” adlı kitapta, okulda bir piyano odası bulunmaktadır. Bu oda, Martin adlı karakterin kendini güvende hissettiği ve çocukların “Uçan Sınıf” adlı gösterilerinin müzikli provalarını yaptıkları odadır. Kitapta; piyano, piyano çalmak, piyano dersi, piyano odası, tango çalmak, Noel şarkısı (Sessiz Gece, Kutsal Gece), Noel şarkılarının varyasyonları, liste başı parçalar, konser,

piyanist, tuş gibi terimlerle ses sanatlarına ilgi uyandıracak anlatımlar bulunmaktadır. “Bunun Adı Findel” adlı kitapta, annesi kitabın baş kişisi Nick’e daha çocukken çocuk şarkısı kasetleri ve kasetçalar alır. Nick o kadar çok sever ki bu kasetleri sürekli bu kasetlerdeki şarkıları dinler. Kaset ve kasetçalarını annesine, ağabeyine ya da babasına götürüp üçünden biri kaseti koyup aleti çalıştırana değin “*Guvagala, guvagala, guvagala*” (s. 43) der.

Kitaplarda üçüncü sırada dramatik sanatlarla ilişkin anlatımlar yer almaktadır. Dramatik sanatlarla ilgili en çok anlatım “Uçan Sınıf”, “Vanilya Kokulu Mektuplar” ve “Çizgili Pijamalı Çocuk” adlı kitaplarda bulunmaktadır. “Uçan Sınıf” adlı kitapta, Johnny adlı öğrenci, “Uçan Sınıf” adlı beş perdelik bir tiyatro oyunu yazar. Öğrenciler sahne dekorlarını ve kostümleri kendileri hazırlar, provalar yaparlar; bazı öğrenciler, film izlemek için sinema önünde beklerler. Kitap; tiyatro, sinema, prova, oyun, oyuncu, sahne, dekor, rol, perde, peruk, film, piyes, kostüm, sahne aksesuarları, gösteri, prömiyer, performans gibi terimler yoluyla çocukta bu sanatlarla karşı ilgi ve merak uyandıracak anlatımlarla örülmüştür. “Vanilya Kokulu Mektuplar” adlı kitapta Kıymık ve anneannesi özellikle sinema sanatının önemini duyumsatacak eylemlerde bulunur. Kıymık, hafta sonlarında sinema bileti alacak parayı denkleştirmeye çalışır. İşe alındığında kazandığı ilk parayla tam bir sinema delisi olan, aynı filmi izlemiş çocuklara kardeşiymiş gibi davranan kız arkadaşı Baldudak’ı sinemaya götürmek ister. Kitapta hem kitap okumanın hem de sinemaya gitmenin yarattığı duyguların güzelliği duyumsatılır okura. “Çizgili Pijamalı Çocuk” adlı kitaptaki kurguda ise Bruno’nun büyükannesi, geçmişte tiyatroyla ilgilenmiş biri olarak her Noel’de, yılbaşı gecelerinde ve doğum günü partilerinde anneleri, babaları ve büyükbabaları için Bruno, Gretel ve kendisinin katıldığı bir oyun yazıp hazırlar. Sık sık provalar yaptıktan sonra birlikte bu oyunu sergilerler. Büyükanne her role uygun kostümler hazırlar; ailece tiyatroya gitmek için gerekli düzenlemeleri yapar. Torunlarının kendi izinden gidip sahneye çıkacak olmalarını düşünmek bile çok hoşuna gider büyükanne. Çocuğun görsel ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmek, duygularla düşünmesini, farklı duygu durumlarını yaşamasını sağlamak açısından dramatik sanatlar çok önemlidir. İpşiroğlu’na (1994) göre “Tiyatro gerçek ile kurmaca arasındaki gelgitleri bilinçli olarak yönlendirmeyi, duygularla düşünmeyi bütünleştirmeyi; başka bir deyişle, görsel düşünmeyi öğretir. Görsel düşünme becerisi çocuğun kavrama, özümseme, çözümleme yetilerini, düş gücünü ve yaratıcılığını geliştirilir. Tiyatro sayesinde çocuklar olayları farklı bakış açılarından algılamayı, sorgulamayı ve değerlendirmeyi; kısaca eleştirel düşünme becerisini öğrenir. Tiyatronun görsel ve eleştirel düşünmenin yanı sıra toplumsallaşma yoluyla kişilik (ben duygusunun) gelişmesine katkısı da büyüktür.” Bu belirlemeler ışığında incelenen kitapların çocuğu dramatik sanatlarla buluşturma ve onlara bu sanatların önemini duyumsatma bağlamında nitelikli oldukları söylenebilir.

Kitaplarda dördüncü sırada yüzey sanatlarına ilişkin anlatımlar bulunmaktadır. Bu sanatlarla ilgili en çok anlatım “Küçük Prens”, “Uçan Sınıf”, “Pat Karikatür Okulu” ve “Vanilya



Kokulu Mektuplar” adlı kitaplarda bulunmaktadır. Resim ve türleri olan yağlı boya, sulu boya, baskı sanatları, duvar resmi, minyatür, karikatür, fotoğraf, süsleme gibi sanatlar yüzey sanatları adı altında geçmektedir. “Küçük Prens” adlı kitapta özellikle resim sanatının önemini duyumsatacak anlatımlar bulunmaktadır. Küçük Prens, altı yaşındayken balta girmemiş ormanlar üstüne yazılmış “Yaşanmış Öyküler” adlı bir kitapta “müthiş” sözcüğüyle değerlendirdiği bir resim görür. Kendisi de resimler çizmeye başlar, ama yetişkinler bu resimlerin ne olduğunu bir türlü anlayamaz. Anlayamadıkları gibi ona bunlarla uğraşmasındansa coğrafya, aritmetik ve dilbilgisiyle ilgilenmesinin daha doğru olacağını söylerler. Böylece daha altı yaşındayken hevesi kırılan Küçük Prens, kendisine parlak bir gelecek sunan resim sanatından vazgeçmek zorunda kalır (s. 10). “Uçan Sınıf” adlı kitapta Martin resim sanatına ilgisi olan yetenekli bir karakterdir. Yatılı okulda okuyan Martin, parasızlık nedeniyle evine gidememiştir. Anne ve babasına hediye alamayan Martin onlar için “On Yıl İçinde” adını verdiği bir resim çizer. Çizdiği resimde on yıl sonra daha iyi durumda olacaklarını, ailesini değişik yerlere götüreceğini anlatan palmiye ağaçları, portakal ağaçları, yemyeşil bir göl, karla kaplı dağlara yer verir. Martin, evine gitmesinde kendisine yardımcı olan coğrafya öğretmenine teşekkür etmek için ona bir kart atar. Kartın arkasına “Bökh Adında Bir Noel Meleği” adını verdiği bir resim çizer. Duygu ve düşüncelerini resim yaparak anlatmayı seven Martin’e Güzel Sanatlar Akademisi’nden bir profesör, ressam olmasını önerir. “Pat Karikatür Okulu” adlı kitap, adından da anlaşılacağı üzere özellikle karikatür sanatı üzerine kurgulanmıştır ve kitap boyunca bu sanata ilişkin farkındalık kazandıracak anlatımlar bulunmaktadır. “Vanilya Kokulu Mektuplar” adlı kitapta Leonardo da Vinci, “büyük adam” olarak nitelendirilmiş (s. 49); boya, baskı, desen gibi resim sanatına ilişkin terimler kullanılmıştır. Kitaptaki anneanne bile çiçek desenleri çizip boyayan bir karakter olarak geliştirilmiştir.

Kitaplarda beşinci sırada eylem sanatlarına ilişkin anlatımlar yer almaktadır. Bu sanatlarla ilgili en çok anlatım “Uçan Sınıf”, “Küçük Cadı Şeroks”, “Lollipop” ve “Vanilya Kokulu Mektuplar” adlı kitaplarda bulunmaktadır. Kitaplarda özellikle dans sanatına ilişkin anlatımlar bulunmaktadır. “Lollipop” adlı kitapta kitabın baş kişisi Lollipop; “Vanilya Kokulu Mektuplar” adlı kitapta ise kitabın baş kişisi Kıymık, Kıymık’ın anneannesi ve Bay Tırtır dansla ilgilenen, dansı seven karakterlerdir. Bay Tırtır, “*Borodin’in Ploveç dansları, insan dinlerken nerelere gitmiyor ki?*” (s. 67) tümcesiyle bu sanatın insanda yarattığı etkiyi okura duyumsatmıştır.

Kitaplarda mekân ve hacim sanatlarına ilişkin az sayıda anlatım vardır. Altıncı sırada mekân, yedinci sırada ise hacim sanatlarına ilişkin anlatımlar bulunmaktadır. Mekân sanatlarıyla ilgili anlatımlar sırasıyla “35 Kilo Tembel Teneke”, “Çizgili Pijamalı Çocuk” ve “Pat Karikatür Okulu”; hacim sanatlarına ilişkin anlatımlar ise “Çizgili Pijamalı Çocuk” ve “Pat Karikatür Okulu” adlı kitaplarda bulunmaktadır. Bu da doğal bir sonuçtur. Yazınsal bir kitapta tüm sanatların varlığını ve önemini duyumsatacak anlatımların bulunmasını beklemek görevsel bir yaklaşım olur. Bu yaklaşım da sanatsal ürünle bağdaşır bir durum değildir. Sever (2019)’e göre kuru ve

çocuğu anlatımın egemen olduğu, yapay bir öğreticiliği temel ilke edinmiş yayınlar çocuğun gereksinimlerine yanıt vermez, üstelik zamanla çocuk ve kitap arasındaki ilişkiyi zayıflatır (s. 20). Aslan (2019)'a göre "Çocuk edebiyatının amacı okuruna herhangi bir konuda bilgi ve öğüt vermek, onu bir konuda eğitmeye çalışmak değildir. Bir duygu, bir sorun, bir insanlık acısı karşısında okurlarına farklı duygu durumlarını yaşatarak onları insanlığı ilgilendiren konularda yazınsal bir dille duyarlı kılmaya çalışmaktır. Çocuk edebiyatı ürünleri yazınsal/sanatsal niteliğinden ödün vermemeli, ele aldığı konuyu öğretici ve koşullamalı bir yaklaşımla işlememelidir" (s. 32-33). Ancak kimi kitaplarda çocuğun sanatsal yönden gelişimini destekleyecek anlatımlar da bulunabilir. İncelenen kitaplarda farklı sanatların varlığını ve önemini duyumsatmaya dönük iletiler kurgu içinde öğreticiliğe kaçmadan, yazınsal bir anlayışla verilmiştir. İletilerin bu anlayışla verilmesi kitapların etki gücünü artırıcı bir niteliklidir.

İncelenen kitapların yazarları sanatın herhangi bir dalıyla ilgilenen, uğraşan, sanata sevgi ve saygı duyan karakterleri olumlu, yapıcı, barışsever, insancıl özellikleriyle geliştirmişler; sanatın insanda yarattığı etkiyi çocuk ve genç okurlara bu yolla da duyurmak istemişlerdir. Örneğin "Çizgili Pijamalı Çocuk" adlı kitapta Teğmen Kotler'in babası edebiyat alanında bir profesördür ve ırkçılığa karşı olduğu, yapılan zulümlere karşı çıktığı için ülkesini terk etmiştir. Yine "Kanatsız Arı Mu" adlı kitapta engelli bir karakter olan Mu, şarkıyla ve şiirle insanlara mutluluk veren, sevgi dolu, iyi bir karakter olarak okur karşısına çıkmaktadır.

### Sonuçlar ve Öneriler

Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri dil ve edebiyat öğretiminin en önemli araçları arasındadır. Çocuğun dilsel, bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişimlerini desteklemenin yanı sıra çocuğu farklı sanatlardan da haberdar eder, farklı sanatların insanda yarattığı duyguyu ve bıraktığı etkiyi duyumsatır. Edebiyat gibi aracı dil olan bir sanatın duyumsattıklarından etkilenmeyi öğrenen çocuk öteki sanatları da deneyimlemek, bir sinema filmi ya da bir tiyatro oyunuyla buluşmak, resim yapmak, müzik dinlemek ya da bir müzik aleti çalmak isteyebilir. Çocuk edebiyatı adı altında çok satılan kitapların çocuğu güzel sanatların farklı dallarıyla buluşturacak ve onlarda bu sanatlara karşı farkındalık yaratacak nitelikte olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçları kısaca şu şekilde sıralanabilir:

- İncelenen kitapların büyük bir çoğunluğunda çocuğun farklı sanatları tanımasına ve bunların önemini/gerekliliğini duyumsamasına katkıda bulunacak dilsel anlatımlar bulunmaktadır. Kimi kitaplarda bu anlatımlar nitelikli görsellerle desteklenmiştir.

- Kitaplarda sırasıyla en çok dil sanatlarına, ses sanatlarına, dramatik sanatlara, yüzey sanatlarına ve eylem sanatlarına dönük anlatımlar bulunmaktadır. Mekân ve hacim sanatlarına dönük anlatımlar ise daha az sayıdadır.

• Bu çalışma kapsamında incelenen çocuk kitaplarında farklı sanatlara ve bu sanatların önemine dönük iletiler öğreticiliğe kaçmadan, örtük biçimde verilmiştir. Kitaplar, çocuğun sanatsal gelişimini destekleyecek; edebiyat başta olmak üzere öteki sanatlara karşı yazınsal bir anlayışla farkındalık uyandıracak niteliktedir.

Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle geliştirilen öneriler şunlardır:

Öğretmenler ve aileler, çocukları farklı sanatların olanaklarını ve önemini yazınsal bir anlayışla ele alan kitaplarla da buluşturmalıdır. Gerek aile ortamında gerekse dil ve edebiyat öğretimi ortamlarında, okunan kitaplarda farklı sanatların ve bunların önemini yansıttığı anlatımlar üzerinde de durulmalıdır. Çocukların bu sanatları tanımalarını ve önemini fark etmelerini sağlayıcı sorular sorulmalı, etkinlikler yaptırılmalıdır.

#### Kaynaklar

- Artut, K. (2001). *Sanat Eğitimi, Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, C. (2011). "Yazınsal Çocuk Kitaplarında Neler Olmalı, Neler Olmamalı?" Şimdi Okuma Zamanı, Okuma Kültürü ve Etkili Dil Kullanımı Projesi, Okuma Kültürü ve Söz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı, Konuşmalar – Bildiriler, s. 214-220. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Aslan, C. (2013). Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yapıtları Yoluyla Düşünme. *Kum Edebiyat Dergisi*, 72-73, 11-18.
- Aslan, C. (2014). *Barış Eğitiminde Çocuk ve Gençlik Edebiyatı. 7. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Okul Kültürü ve Çocuk*. Yayıma Hazırlayan: Tülin Şener. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayını, No: 20, 381-399.
- Aslan, C. (2017). *Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, C. (2019). *Çocuk Edebiyatı ve Duyarlık Eğitimi*. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.
- Baş, B. (2012). *Türkçe Öğretimi Açısından Çocuk Edebiyatı*. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.
- Creswell, J. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş Çocuk Yazını, Yazın Eğitime Atılan İlk Adım*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Eriç, S. (2004). *Sanat Psikolojisine Giriş*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Galda, L. ve Cullinan, B. E. (2006). *Literature and the Child*. (Sixth Edition). Wadsworth Thomson Learning: USA.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. B. Onur (Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.

- İpşiroğlu, Z. (2002). *Düşünme Korkusu. Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretmenin Temelleri*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- İpşiroğlu, N. (1994). "Duyu Algılarının Eğitimi." *Çağdaş Eğitimde Sanat*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayını: 9.
- İpşiroğlu, Z. (1994). *Çağdaş Eğitimde Sanat*. İstanbul: Demet Yayıncılık.
- İstanbul Kültür Sanat Vakfı Raporu (2014) *Türkiye’de Sanat Eğitimi (Yeniden) Düşünmek*. Erişim adresi: <http://cdn.iksv.org/media/content/files/Turkiye>.
- Kanmaz, F. E. (2019). Eleştirel Düşünme Becerisi Edindirme Bağlamında Çocuk ve Gençlik Kitaplarının İncelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kırıoğlu, O. T. (2009). *Sanat Kültür Yaratıcılık*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kırıoğlu, O. T. (2002). *Sanatta Eğitim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Merriam, S. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. London: Sage Publications.
- Özer, B. (1993). *Sanatı Sınıflandırmada Çağdaş Sistemler ve Bir Öneri*. İçinde B. Özer (Editör), Yorumlar. İstanbul: Yem Yayınevi.
- Russell, D. L. (1997). *Literature for Children*. New York: Longman.
- San, İ. (2004). *Sanat ve Eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Sever, S. (2019). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Şirin, M. R. (2016). *Çocuk, Çocukluk ve Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Kapı Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

#### **İncelenen ve Yararlanılan Çocuk Kitapları**

- Ak, B. (2010). *Pat Karikatür Okulu*. Resimleyen: Behiç Ak. İstanbul: Günışığı Yayıncılık.
- Ak, B. (2009). *Vapurları Seven Çocuk*. Resimleyen: Behiç Ak. İstanbul: Günışığı Yayıncılık.

- Ak, S. (2010). *Vanilya Kokulu Mektuplar*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Akal, A. (2002). *Sanatçının Sihirli Odası*. Çizer: M. Delioğlu. İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.
- Atxaga B. (2010). *Kendini Aslan Sanan Şola*. Resimleyen: Mikel Valverde. İstanbul: Günışığı Yayıncılık.
- Behrengi, S. (2016). *Küçük Kara Balık*. İstanbul: Can Yayıncılık.
- Boyne, J. (2007). *Çizgili Pijamalı Çocuk*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Clements, A. (2019). *Bunun Adı Findel*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Dahl, R. (2005). *Charlie'nin Çikolata Fabrikası*. İstanbul: Can Yayıncılık.
- de Saint-Exupery, A. (2019). *Küçük Prens*. İstanbul: Can Yayıncılık.
- Der, A. (2009). *Küçük Cadı Şeroks*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Gavalda, A. (2010). *35 Kilo Tembel Teneke*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Gürmen, A. (2010). *Padişahın Ebrusu*. Çizer: H. Korman. İstanbul: Günışığı Yayıncılık.
- İzğören, A. Ş. (2017). *Kanatsız Arı Mu. 3 Büyük Saldırı*. Resimleyen: Pervin Özcan. Ankara: Elma Yayınevi.
- Kastner, E. (2007). *Uçan Sınıf*. İstanbul: Can Yayıncılık.
- Lionni, L. (2016). *Frederick*. Ankara: Elma Yayınevi.
- Nöstlinger, C. (2019). *Alev Saçlı Çocuk*. İstanbul: Can Yayıncılık.
- Nöstlinger, C. (2010). *Aklından Düşünceler Geçen Çocuk*. Resimleyen: Erhard Dietl. İstanbul: Günışığı Yayıncılık.
- Nöstlinger, C. (2006). *Lollipop*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Portakal, A. (2019). *Sista Patina Labirenti*. İstanbul: Tudem Yayıncılık.
- Reynolds, P. H. (2014). *Nokta*. Çeviren: O. Alpar. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Sepulveda, L. (2016). *Martıya Uçmayı Öğreten Kedi*. İstanbul: Can Yayıncılık.
- Sertbarut, M. (2007). *Kapiland'ın Kobayları*. Resimleyen: Tülay Sözbir-Seidel. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Şahinkanat, S. (2016). *Üç Kedi Bir Dilek*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tumanov, V. (2008). *Kraliçeyi Kurtarmak*. Resimleyen: David Bordeleau. İstanbul: Günışığı Yayıncılık.
- Verde, S. (2015). *Müze*. Resimleyen: Peter H. Reynolds. İstanbul: Günışığı Yayıncılık.

Anahtar Sözcükler  
Japonca, Deyimler, Kokoro, Mune, Ki

Keywords  
Japanese, Idioms, Kokoro, Mune, Ki

## JAPONCADAKİ “KOKORO GA HARERU”, “MUNE GA HARERU” VE “KI GA HARERU” DEYİMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

### A RESEARCH OF JAPANESE IDIOMS “KOKORO GA HARERU”, “MUNE GA HARERU” AND “KI GA HARERU”

#### • Gonca Varoğlu

Dr. Öğr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri Ve Edebiyatları Bölümü,  
goncavaroglu@nevsehir.edu.tr

#### Öz

Algının dildeki yansıması açısından önemli bir işleve sahip olan deyimler, insanların dünya görüşü, düşünce biçimi, gelenek, görenek ve inançları hakkında bilgiler taşıyan temel dil öğeleridir. Bu açıdan değerlendirildiğinde kültürel değerleri ve toplumsal özellikleri içerisinde barındıran deyimlerin, ait oldukları kültürün algı belleği işlevini üstlendiğini söylemek yerinde olacaktır.

Bu çalışmada, sözlüklere göre, “içi rahatlamak, huzur bulmak” anlamlarına gelen “kokoro ga hareru”, “mune ga hareru” ve “ki ga hareru” deyimleri ele alınmaktadır. Bunlardan “kokoro ga hareru” ve “mune ga hareru” deyimleri üzerine daha önce yapılan araştırmada, Japonca anadili konuşucuları tarafından çoğunlukla “kokoro ga hareru” deyiminin kullanıldığı anlaşılmıştır (Varoğlu, 2016: 366-373). Bu çalışmada ise, araştırmaya “kokoro ga hareru” ve “mune ga hareru” deyimleri ile benzer anlama sahip “ki ga hareru” deyimini de dahil edilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, benzer anlama sahip gibi görünen bu deyimlerin birbirleri yerine kullanılabilip kullanılamayacağını

#### Abstract

Idioms functioning importantly in terms of reflection of the language perception, are basic components of language informing us about people’s worldview, way of thinking, traditions and beliefs. When considered from this point of view, it would be appropriate to say idioms including cultural values and social characteristics in them, function as the culture’s perception memory.

In this study, the idioms, which mean according to the dictionaries “relaxation, find peace”, “kokoro ga hareru”, “mune ga hareru” and “ki ga hareru” are discussed. In previous research about the idioms “kokoro ga hareru” and “mune ga hareru”, it was understood that the idiom “kokoro ga hareru” was mostly used by the Japanese native speakers (Varoğlu, 2016: 366-373). In this study, the idiom “ki ga hareru” with the same meaning as “kokoro ga hareru” and “mune ga hareru” are also included in the research.

The aim of this study is to reveal that if these idioms, which seem to have similar meanings, can be used instead of each other or not and to find out among which one or which ones of

ve Japonca anadil konuşucularının günlük hayatta bu 3 deyim arasından en çok hangisini ya da hangilerini kullanmayı tercih ettiklerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, yaşları 30 ile 70 arasında değişen, tamamı üniversite mezunu toplam 40 Japonca anadil konuşucusu ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda, mune ga hareru deyiminin sözlüklerde yer almasına rağmen anadil konuşucuları tarafından pek bilinmediği ve dolayısıyla kullanılmadığı, kokoro ga hareru ve ki ga hareru deyimlerinin ise neredeyse eşit oranlarda kullanıldığı ve benzer anlama sahip oldukları anlaşılmıştır.

these three idioms are more used by Japanese native speakers in daily life. For this purpose, interview was carried out with 40 Japanese native speakers who aged between 30~70 and all university graduates. As a result of the interviews, it was understood that the idiom mune ga hareru is not well known and not used by native speakers although it is included in the dictionaries, the idioms kokoro ga hareru and ki ga hareru are used in almost equal proportions and have similar meanings.

## Giriş

Toplumların tarihi, edebiyatı, kültürü, gelenek ve göreneklere dil ile hayat bulur. Dolayısıyla, bir toplumu anlamak için o toplumun konuştuğu dili bilmek gerekir. Çünkü dil, toplum yaşamını, dünyayı algılama biçimini, duyguları ve olguları betimleme şeklini olduğu gibi yansıtmaktadır. Bu durum dile kültürün taşıyıcısı rolünü yüklemektedir. Humboldt'a göre bir ulusun kültürel özelliklerini en açık şekilde ortaya koyan, o ulusun dilidir (Akarsu, 1998). Dolayısıyla, o dilin sözcüklerinin önemli bir parçasını oluşturan deyimler de, o toplumun kültürünü, dünyaya bakışını, çevresini algılama biçimini en açık şekilde yansıtmaktadır. Kültürel açıdan deyimleri değerlendiren Aksan (2011: 91), şunları söylemektedir:

“Deyimler, - bir başka ulusla olan kültür ilişkileri sonunda, ondan çevrilme, alınma değilse - bir dili konuşan toplumun dünya görüşünü, yaşam biçimini, çevre koşullarını, gelenek, görenek ve inançlarını, önem verdiği varlık ve kavramları, kısacası, maddi ve manevi kültürünü yansıtan, o toplumun düşünce biçimini, hatta nükte ve buluşlarını ortaya koyan, dilbilim açısından olduğu kadar yazın ve halkbilim açısından da önemli olan sözlerdir”.

Aynı zamanda anlatımı etkili kılan deyimler, Aksoy (1981: 47)'un da belirttiği gibi, kişilerin anlık duygu ve düşüncelerini içlerinden geldiği gibi saf ve doğal bir şekilde yansıttıkları en eski halk kültürü mahsulleridir.

Bu çalışmada, Japoncada “içi rahatlamak, huzur bulmak” anlamlarına gelen, beden ile ilgili sözcüklerden oluşmuş *kokoro<sup>1</sup> ga hareru<sup>2</sup>*, *“mune<sup>3</sup> ga hareru”* ve *“ki<sup>4</sup> ga hareru”* deyimleri ele alınmaktadır. Sözlüklerde bu deyimlerin anlamları her ne kadar açıklansa da, birbirleri ile ilişkileri konusunda ayrıntılı bir bilgi bulunmamaktadır<sup>5</sup>. Dolayısıyla, bu çalışma ile özellikle aşağıdaki 2 soruya cevap aranmaktadır:

1. Yapısal ve anlamsal açıdan benzerlik gösteren bu 3 deyim birbiri yerine kullanılabilir mi?

2. Japonca anadil konuşucuları günlük hayatta bu 3 deyim arasından özellikle hangisini ya da hangilerini kullanmaktadır?

- 1 *Nihongo Torukogo Jiten* (2000: 389) adlı Japonca-Türkçe sözlükte *kokoro* sözcüğün anlamları “can, gönül iç, kalp, akıl, hatır, sine, tin, yürek” olarak verilmektedir.
- 2 Aynı sözlükte (2000: 187) *hareru* sözcüğünün Türkçe karşılıkları “güneş açmak, hava açmak (açılmak)” şeklindedir. Bu sözcük ile ilgili açıklanan kalıplaşmış ifadeler arasında *kokoro ga hareru* ve *ki ga hareru* da yer almaktadır. *kokoro ga hareru* için “gözü gönlü açılmak”; *ki ga hareru* içinse “içi açılmak, oh demek, serinlemek” karşılıkları dikkat çekmektedir.
- 3 Aynı sözlükte (2000: 499) *mune* sözcüğünün Türkçesi “göğüs, döş, meme, gönül, koyun, kucak, sine, iman tahtası” şeklindedir.
- 4 Aynı sözlükte (2000: 361) *ki* sözcüğü Türkçede “iç, gönül, can, akıl, cin, zihin” olarak karşılanmaktadır.
- 5 Bazı sözlüklerde anlamsal açıdan birbirleri ile benzerlik gösterdikleri belirtilse de, birbirlerinin yerine kullanılıp kullanılmayacakları konusunda bir bilgi bulunmamaktadır.



Bu sorulara cevap bulmak amacıyla, bu çalışmada içerik analizi ve görüşme yöntemlerine başvurulmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan deyimler, öncelikle sözlüklerden taranarak anlamsal açıdan ele alınmıştır. Daha sonra ise, bu deyimlerin günlük hayattaki kullanım özelliklerinin tespiti için Japonca anadil konuşucuları ile görüşmeler yapılmıştır.

### 1. Sözlüklerde *kokoro ga hareru*, *mune ga hareru* ve *ki ga hareru*

Aşağıda öncelikle *kokoro ga hareru*, *mune ga hareru* ve *ki ga hareru* deyimlerinin sözlüklerdeki<sup>6</sup> anlamları ele alınmaktadır.

#### 1.1. *kokoro ga hareru* Deyiminin Anlamı

Bu deyim yer aldığı sözlükler ve tanımları aşağıdaki gibidir:

Daijirin Daisanpan (2006: 899):

*shinpai goto ya ginen ga kaishō shite, kodawatte ita kimochi ga kieru*

心配事や疑念が解消して、こだわっていた気持ちが消える。

Endişe ve şüphelerin son bulmasıyla, tedirgin halin yok olması.

İnternet üzerinden yapılan taramada ise aşağıdaki tanımlar tespit edilmiştir:

Dejitaru Daijigen:

*shinpai ya ginen ga kiete akarui kimochi ni naru*

心配や疑念が消えて明るい気持ちになる。

Endişe ve şüphelerin yok olmasıyla, rahatlamış hissetmek.

(<https://kotobank.jp/>

[word/%E5%BF%83%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B-500473](https://kotobank.jp/word/%E5%BF%83%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B-500473))

6 Tarama yapılan basılı sözlükler şunlardır:  
*Seigorin Koji Kotowaza Kanyōku* 成語林 故事ことわざ慣用句 (1992)  
*Reikai Kanyōku Jiten* 例解慣用句辞典 (1992)  
*Karada Kotoba Jiten* からだことば辞典 (2003)  
*Nihongo Kanyōku Jiten* 日本語慣用句辞典 (2005)  
*Daijirin Daisanpan* 大辞林 第三版 (2006)  
*Yōrei de Wakaru Kanyōku Jiten* 用例でわかる慣用句辞典 (2007)  
*Kōjien Dairokuhan* 広辞苑 第六版 (2008)  
*Koji Kotowaza – Kanyōku Jiten* 故事ことわざ・慣用句辞典 (2010)

Weblio Jisho:

*shinpai goto ya ginen ga kaishō shite, kodawatte ita kimochi ga kieru*

心配事や疑念が解決して、こだわっていた気持ちが消える。

Endişe ve şüphelerin son bulmasıyla, tedirgin halin yok olması.

(<http://www.weblio.jp/>

[content/%E5%BF%83%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B](http://www.weblio.jp/content/%E5%BF%83%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B))

Goo Jisho:

*shinpai ya ginen ga kiete akarui kimochi ni naru*

心配や疑念が消えて明るい気持ちになる。

Endişe ve şüphelerin yok olmasıyla, rahatlama hissetmek.

(<http://dictionary.goo.ne.jp/leaf/jn2/78007/m0u/>)

Yukarıdaki açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda, hemen hemen benzer tanımlar görülmektedir. Bu tanımlara göre “can sıkıcı bir durumun ortadan kalktığı, bunun sonucunda ruhsal açıdan huzurlu bir hale bürünüldüğü” anlaşılmaktadır. Bu durum Türkçede “rahatlamak, huzur bulmak, içi açılmak, ferahlamak, vs.” ile karşılanabilir.

## 1.2. *mune ga hareru* Deyiminin Anlamı

Bu deyim yer aldığı sözlükler ve tanımları aşağıdaki gibidir:

Karada Kotoba Jiten (2003: 200):

*wadakamari ga kiete, kokoro ga harebare suru*

わだかまりが消えて、心が晴れ晴れする。

Kötü hislerin yok olmasıyla, keyifli bir ruh haline bürünmek.

Reikai Kanyōku Jiten (1992: 84):

*fuan ya kigakarina koto ga nakunari, kibun ga sawayaka ni naru*

不安や気がかりなことがなくなり、気分がさわやかになる。

Kaygı ve endişe veren durumların sonlanmasıyla, ferahlanmış bir hal almak.

Kōjien Dairokuan (2008: 2744):

*fuman, fushin, nayami nado ga kie, harebare to shita kimochi ni naru*

不満・不信・悩みなどが消え、晴れ晴れとした気持ちになる。

Memnunyetsizlik, güvensizlik, sıkıntı gibi durumların yok olmasıyla, keyifli bir hal almak.

Daijirin Daisanpan (2006: 2483):

*mune no wadakamari ga kie, harebare suru*

胸のわだかまりが消え、晴れ晴れする。

İçteki kötü hislerin yok olmasıyla, neşelenmek.

İnternet üzerinden yapılan taramada ise aşağıdaki tanımlar tespit edilmiştir:

Dejitaru Daijigen:

*wadakamari ga kie, harebare to shita kimochi ni naru*

わだかまりが消え、晴れ晴れとした気持ちになる。

Kötü hislerin yok olmasıyla, keyifli bir hal almak.

(<https://kotobank.jp/word/%E8%83%B8%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B-642130>)

Weblio Jisho:

*mune no wadakamari ga kie, harebare suru*

胸のわだかまりが消え、晴れ晴れする。

İçteki kötü hislerin yok olmasıyla, neşelenmek.

(<http://www.weblio.jp/content/%E8%83%B8%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B/>)

Goo Jisho:

*wadakamari ga kie, harebare to shita kimochi ni naru*

わだかまりが消え、晴れ晴れとした気持ちになる。

Kötü hislerin yok olmasıyla, keyifli bir hal almak.

(<http://dictionary.goo.ne.jp/leaf/jn2/215785/m0u/>)

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda bu deyim in de *kokoro ga hareru* gibi “kötü bir ruh halinden, memnuniyetsizlikten, sıkıntılardan kurtulma sonucunda, rahatlamış, ferahlamış bir hale gelmek” anlamını taşıdığı görülmektedir. Bu deyim ile ilgili açıklamaların *kokoro ga hareru* ile karşılaştırıldığında daha fazla sözlükte yer aldığı dikkat çekmektedir.

### 1.3. *ki ga hareru* Deyiminin Anlamı

Bu deyim in yer aldığı sözlükler ve tanımları aşağıdaki gibidir:

Yörei de wakarū Kanyōku Jiten (2007: 117):

*shinpai shite ita koto ga, kaishō sare, kibun ga sukkiri suru*

心配していたことが、解消され、気分がすっきりする。

Endişe duyulan şeylerin yok olmasıyla, iyi hissetmek.

İnternet üzerinden yapılan taramada ise aşağıdaki tanımlar tespit edilmiştir:

Dejitaru Daijigen:

*kimochi ga sukkiri suru*

気持ちがすっきりする。

İyi hissetmek.

(<https://kotobank.jp/>

[word/%E6%B0%97%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B-471873](https://kotobank.jp/word/%E6%B0%97%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B-471873))

Daijirin Daisanpan:

*yūtsu na kibun ga fukitobu*

憂うつな気分がふき飛ぶ。

Depresif ruh halinin yok olması.

(<https://kotobank.jp/>

[word/%E6%B0%97%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B-471873](https://kotobank.jp/word/%E6%B0%97%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B-471873))

Goo Jisho:

*kimochi ga sukkiri suru*

気持ちがすっきりする。

İyi hissetmek.

(<http://dictionary.goo.ne.jp/leaf/jn2/50098/m0u/>)

Bu deyim de, *kokoro ga hareru* ve *mune ga hareru* ile benzer şekilde “içinde bulunan kötü ruh halinden kurtularak, rahatlamak” anlamına gelmektedir.

## 2. Yöntem

Sözlük anlamları incelendiğinde “*kokoro ga hareru*”, “*mune ga hareru*” ve “*ki ga hareru*” deyimlerinin yakın anlamlara sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışma, giriş bölümünde de belirtildiği gibi, sözlüklere göre benzer anlama sahip gibi görünen bu 3 deyim arasında anlamsal ve kullanımsal bir fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda Kapadokya bölgesinde yaşayan ya da Kapadokya bölgesini ziyarete gelmiş, rastlantısal olarak seçilmiş, yaşları 30 ile 70 arasında değişen, tamamı üniversite mezunu toplam 40 Japonca anadil konuşucusu ile farklı zamanlarda (2018 yılı boyunca) görüşmeler yapılmıştır. Bu 40 kişi iki gruba ayrılarak, gruplara farklı sorular sorulmuştur.

Görüşmelerde kullanılmak üzere, sözlük ve internet taraması sonucunda “*kokoro ga hareru*”, “*mune ga hareru*” ve “*ki ga hareru*” deyimlerinin içinde geçtiği 8 tümce tespit edilmiştir. Bu tümceler aşağıdaki gibidir:

1. *mama-tachi no koe o kiite mite. kitto, kokoro ga hareru hazu*

ママたちの声を聞いてみて。きっと、心が晴れるはず。

Annelerin seslerini dinle. Kesinlikle için huzur dolacak.

([http://www.kotonoha.gr.jp/shonagon/search\\_result](http://www.kotonoha.gr.jp/shonagon/search_result))

2. *shiken no koto o omou to kokoro ga harenai*

試験のことを思うと心が晴れない。

Sınavı düşündükçe huzursuzlanıyorum.

(<https://kotobank.jp/>

[word/%E5%BF%83%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B-500473](https://kotobank.jp/word/%E5%BF%83%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B-500473))

3. *konkai no hanketsu de muzai de aru koto ga mitomerarete, yōyaku mune ga hareta*

今回の判決で無罪であることが認められて、ようやく胸が晴れた。

Bu sefer ki yargılamada suçsuz olduğuma karar verildi; sonunda içim rahatladı.

(Reikai Kanyōku Jiten, 1992: 84)

4. *iitai koto o itta node, mune ga hareru*

言いたいことを言ったので、胸が晴れる。

Söylemek istediğimi söylediğim için, içim rahat.

([https://kotobank.jp/](https://kotobank.jp/word/%E8%83%B8%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B-642130)

[word/%E8%83%B8%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B-642130](https://kotobank.jp/word/%E8%83%B8%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B-642130))

5. *kensa no kekka, akusei no byōki dewa nai koto ga wakari mune ga hareta.*

検査の結果、悪性の病気ではないことが分かり胸が晴れた。

Muayene sonucunda, kötü huylu bir hastalık olmadığı anlaşılınca içim rahatladı.

(<http://www.jlogos.com/d004/5351677.html>)

6. *zutto ki ni natte ita ga, subete o hanashite shimatte ki ga hareta*

ずっと気になっていたが、すべてを話してしまって気が晴れた。

Ne zamandır kafamı kurcalıyordu, hepsini bir bir konuşunca rahatladım.

(Yōrei de Wakaru Kanyōku Jiten, 2007: 117)

7. *sonna atari sawari no nai oshaberi o sureba sukoshi wa ki ga hareru kamo shirenai.*

そんなあたりさわりのないおしゃべりをすれば少しは気が晴れるかもしれない。

Böyle zararsız masum sohbetler yaparsan biraz olsun için rahatlayabilir.

([https://books.google.com.tr/books?id=5UiZ9EWYHDkC&pg=PA94&dq=](https://books.google.com.tr/books?id=5UiZ9EWYHDkC&pg=PA94&dq=%E8%83%B8%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B&hl=tr&sa=X&ei=AfnVOLYH4miygOVrIHQDg&ved=0CEsQ6AEwBzgK#v=onepage&q=%E6%B0%97%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B&f=false)

[%E8%83%B8%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B&hl=tr&sa=X&ei=Afn](https://books.google.com.tr/books?id=5UiZ9EWYHDkC&pg=PA94&dq=%E8%83%B8%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B&hl=tr&sa=X&ei=AfnVOLYH4miygOVrIHQDg&ved=0CEsQ6AEwBzgK#v=onepage&q=%E6%B0%97%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B&f=false)

[VOLYH4miygOVrIHQDg&ved=0CEsQ6AEwB](https://books.google.com.tr/books?id=5UiZ9EWYHDkC&pg=PA94&dq=%E8%83%B8%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B&hl=tr&sa=X&ei=AfnVOLYH4miygOVrIHQDg&ved=0CEsQ6AEwBzgK#v=onepage&q=%E6%B0%97%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B&f=false)

[zgK#v=onepage&q=%E6%B0%97%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=5UiZ9EWYHDkC&pg=PA94&dq=%E8%83%B8%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B&hl=tr&sa=X&ei=AfnVOLYH4miygOVrIHQDg&ved=0CEsQ6AEwBzgK#v=onepage&q=%E6%B0%97%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B&f=false))

8. *nakuga ii yo. ki ga hareru made, nakazaru o enai yo*

泣くがいいよ。 気が晴れる まで、泣かざるを得ないよ。

Ağlamak iyidir. Rahatlayana kadar, ağlamalısın.

([http://www.kotonoha.gr.jp/shonagon/search\\_result](http://www.kotonoha.gr.jp/shonagon/search_result))

### 3. Uygulama

Görüşmelerde, yukarıdaki tümceler kullanılarak, Japonca anadil konuşucularına yöneltilmek üzere 2 farklı sormaca hazırlanmıştır. Sormaca örnekleri aşağıdaki gibidir:

#### Sormaca 1:

ママたちの声を聞いてみて。きっと、 ..... はず。

心が晴れる                      胸が晴れる                      気が晴れる

#### Sormaca 2:

ママたちの声を聞いてみて。きっと、 胸が晴れるはず。

自然                      不自然

İlk 20 Japonca anadil konuşucusuna, Sormaca 1’de görüldüğü gibi, boş bırakılan yere gelecek en uygun ifade sorulmuştur. 8 tümce için cevap istenmiştir. Cevaplama tamamlandıktan sonra deyimlerin anlamları, aralarındaki farklar, kullanım yerleri üzerine görüşme yapılmıştır.

Diğer 20 Japonca anadil konuşucusuna ise, Sormaca 2’de görüldüğü gibi tam tümce verilmiştir. Ancak tümcede altı çizili deyim, tümcenin alındığı kaynaktan farklı olarak yazılmıştır ve bu tümcelerin doğal olup olmadığı sorulmuştur. Cevaplamadan sonra bu grup ile de görüşmeler yapılmıştır.

Görüşme sonuçları ise şu şekildedir:

1. grubun cevapları:

Tümcenin orijinali	Cevaplar		
	<i>kokoro ga hareru</i>	<i>mune ga hareru</i>	<i>ki ga hareru</i>
<i>kokoro ga hareru</i>	11	1	8
<i>kokoro ga harenai</i>	6	0	14
<i>mune ga hareta</i>	7	0	13
<i>mune ga hareru</i>	15	1	4

<i>mune ga hareta</i>	14	2	4
<i>ki ga hareta</i>	10	1	9
<i>ki ga hareru</i>	9	3	8
<i>ki ga hareru</i>	1	0	19

## 2. grubun cevapları:

Tümcenin orijinali	Sormacada kullanılan	Cevaplar	
		Doğal	Doğal Değil
<i>kokoro ga hareru</i>	<i>mune ga hareru</i>	3	17
<i>kokoro ga harenai</i>	<i>ki ga harenai</i>	19	1
<i>mune ga hareta</i>	<i>kokoro ga hareta</i>	20	0
<i>mune ga hareru</i>	<i>ki ga hareru</i>	20	0
<i>mune ga hareta</i>	<i>ki ga hareta</i>	19	1
<i>ki ga hareta</i>	<i>kokoro ga hareta</i>	20	0
<i>ki ga hareru</i>	<i>mune ga hareru</i>	1	19
<i>ki ga hareru</i>	<i>kokoro ga hareru</i>	20	0

## 4. Bulgular

Araştırmada kullanılmak üzere belirlenen 8 tümce yukarıda belirtildiği gibi 20’şer kişiden oluşan 2 gruba iki farklı şekilde sorulmuştur. İlk gruptan boş bırakılan yeri seçeneklerdeki bir deyim ile doldurması istenmiştir. 1. grubun cevapları şu şekildedir:

- 4 ve 5 numaralı tümceler için en fazla *kokoro ga hareru* deyimini tercih edilmiştir.
- 2, 3 ve 8 numaralı tümceler için en fazla *ki ga hareru* deyimini tercih edilmiştir.
- 1, 6 ve 7 numaralı tümceler içinse *kokoro ga hareru* ve *ki ga hareru* deyimleri birbirine çok yakın şekilde tercih edilmiştir.
- *mune ga hareru* deyiminin ise pek tercih edilmediği görülmektedir.

Sormaca sonrasında Japonca anadil konuşucularının bu deyimler hakkındaki görüşleri alınmıştır. Görüşme sonrasında *mune ga hareru* deyiminin neredeyse hiç kullanılmadığı, en yoğun olarak *kokoro ga hareru* deyiminin kullanıldığı, *kokoro ga hareru* deyiminin “endişe, sıkıntı gibi kötü bir ruh halinden kurtulmak” anlamına geldiği, *ki ga hareru* deyiminin ise “heyecan duyulan durumun ortadan kalkması ile rahatlamak” olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca *mune ga hareru* deyimini hiç bilmediğini söyleyenlerin sayısı oldukça fazladır.

2. gruptan ise verilen tümcelerin doğal olup olmadığına karar vermeleri istenmiştir. Bu grubun cevaplarına göre şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:



- *kokoro ga hareru* deyiminin kullanıldığı tümceler katılımcıların çoğunluğu tarafından doğal bulunmuştur.
- Aynı şekilde *ki ga hareru* deyimini için de neredeyse herkes doğal cevabını vermiştir.
- *mune ga hareru* deyimini içinse çoğunlukla doğal değil cevabı alınmıştır.

Sormaca sonrasında bu grup ile yapılan görüşmelerden de ilk grubun cevaplarına yakın cevaplar alınmıştır. Katılımcılar *mune ga hareru* deyimini pek kullanmadıklarını, *kokoro ga hareru* ve *ki ga hareru* arasında nüans olduğunu ancak yine de birbirine yakın anlama sahip olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar arasında *mune ga hareru* şeklinde bir deyim olmadığını, bu deyimini hiç duymadıklarını dile getirenler de olmuştur.

### Sonuç

*kokoro ga hareru*, *mune ga hareru* ve *ki ga hareru* deyimlerinin ele alındığı bu çalışmada, Japonca sözlüklerdeki anlamlarına bakıldığında yakın anlamlı oldukları düşünülen bu deyimlerin Türkçe karşılıkları açısından da benzer anlamlı oldukları görülmektedir.

Bu 3 deyim hakkında Japonca anadil konuşucuları ile yapılan görüşmeler sonucunda *mune ga hareru* deyiminin sözlüklerde yer almasına rağmen anadil konuşucuları tarafından pek bilinmediği ve dolayısıyla kullanılmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuç, daha önceki araştırma sonucu ile de paralellik göstermektedir (Varoğlu, 2016: 366-373). Diğer taraftan, *kokoro ga hareru* ve *ki ga hareru* deyimlerinin ise neredeyse eşit oranlarda kullanıldığı, bu iki deyim birbirini yerine kullanıldığında da pek bir anlam kargaşası yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Görüşmeler sonucunda pek bilinmediği ve kullanılmadığı anlaşılan *mune ga hareru* deyiminin *kokoro ga hareru* ve *ki ga hareru* deyimlerine kıyasla daha fazla sözlükte yer alması ise dikkat çekicidir.

Bundan sonraki çalışmalarda, aralarında nüans olan *kokoro ga hareru* ve *ki ga hareru* deyimleri üzerine daha ayrıntılı çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca, *mune ga hareru* deyimini ile ilgili olarak bu deyim hiç duyulmamış mı yoksa varlığı ve anlamı biliniyor da kullanılmıyor mu gibi yeni sorular cevap beklemektedir.

### Kaynakça

- Akarsu, B. (1998). *Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Aksan, D. (2011). *Türkçe'nin Gücü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (1981). *Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yay.
- Varoğlu, G. (2016). "*Hara*", "*Kokoro*" ve "*Mune*" Sözcükleri ile Oluşturulan Japonca Deyimlerde Metaforik ve Metonimik Yapılanma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.

#### Sözlükler

- Gakken Jiten Henshū-bu. (2007). *Yōrei de Wakaru Kanyōku Jiten* 用例でわかる慣用句辞典. Japan: Gakken.
- İnoue, M. (1992). *Reikai Kanyōku Jiten* 例解慣用句辞典. Japan: Sōtakusha Shuppan.
- Matsumura, A. (2006). *Dajirin Daisanpan* 大辞林 第三版. Tōkyō: Sanseidō.
- Onoe, K. (1992). *Seigorin Koji Kotowaza Kanyōku* 成語林 故事ことわざ慣用句. Tōkyō: Ōbunsha.
- Sanseidō Henshūsho (ed.) (2010) *Koji Kotowaza – Kanyōku Jiten* 故事ことわざ・慣用句辞典. Tōkyō: Sanseidō.
- Shimura, I. (2008). *Kōjien Dairokuhan* 広辞苑 第六版. Japan: Iwanami Shoten.
- Takeuchi, K. (2000). *Nihongo Torukogo Jiten* 日本語トルコ語辞典. Tōkyō: Daigaku Shorin.
- Tōgō, Y. (2003). *Karada Kotoba Jiten* からだことば辞典 . Tōkyō: Tōkyōdō Shuppan.
- Yonekawa, A. ve Ōtani, İ. (2005). *Nihongo Kanyōku Jiten* 日本語慣用句辞典. Tōkyō: Tōkyōdō Shuppan.

#### İnternet Kaynakları

- <https://kotobank.jp/word/%E5%BF%83%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B-500473>(ET: 20.09.2017)
- <http://www.weblio.jp/content/%E5%BF%83%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B>(ET: 20.09.2017)
- <http://dictionary.goo.ne.jp/leaf/jn2/78007/m0u/> (ET: 20.09.2017)
- <https://kotobank.jp/word/%E8%83%B8%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B-642130>(ET: 20.09.2017)
- <http://www.weblio.jp/content/%E8%83%B8%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B>(ET: 20.09.2017)
- <http://dictionary.goo.ne.jp/leaf/jn2/215785/m0u/> (ET: 20.09.2017)
- <https://kotobank.jp/word/%E6%B0%97%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B-471873>(ET: 20.09.2017)
- <https://kotobank.jp/word/%E6%B0%97%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B-471873>(ET: 20.09.2017)
- <http://dictionary.goo.ne.jp/leaf/jn2/50098/m0u/> (ET: 20.09.2017)
- [http://www.kotonoha.gr.jp/shonagon/search\\_result](http://www.kotonoha.gr.jp/shonagon/search_result) (ET: 15.11.2017)
- <https://kotobank.jp/word/%E5%BF%83%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B-500473> (ET: 15.11.2017)
- <https://kotobank.jp/word/%E8%83%B8%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B-642130> (ET: 15.11.2017)
- <http://www.jlogos.com/d004/5351677.html> (ET: 15.11.2017)
- [https://books.google.com.tr/books?id=5UiZ9EWYHDkC&pg=PA94&dq=%E8%83%B8%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B&hl=tr&sa=X&ei=Afn\\_VOLYH4miygOVrIHQDg&ved=0CEsQ6AEwBz\\_0CEsQ6AEwBzGK#v=onepage&q=%E6%B0%97%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=5UiZ9EWYHDkC&pg=PA94&dq=%E8%83%B8%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B&hl=tr&sa=X&ei=Afn_VOLYH4miygOVrIHQDg&ved=0CEsQ6AEwBz_0CEsQ6AEwBzGK#v=onepage&q=%E6%B0%97%E3%81%8C%E6%99%B4%E3%82%8C%E3%82%8B&f=false) (ET: 15.11.2017)

#### Anahtar Sözcükler

Toni Morrison; En Mavi Göz; Sula; Afro-Amerikalılar; Adlandırılma Biçimleri; Yeniden Çeviriler; Gideon Toury; Metinsel-dilsel Çeviri Normları

#### Keywords

Toni Morrison; The Bluest Eye; Sula; Afro-Americans; Designations; Retranslations; Gideon Toury; Textual-linguistic Norms

## AFRO-AMERİKAN TOPLUMUNUN ADLANDIRILMA BİÇİMLERİNİN TÜRKÇEYE AKTARIMINA İLİŞKİN BİR İNCELEME\*

### AN ANALYSIS OF THE TURKISH TRANSLATION OF AFRO-AMERICAN NOMENCLATURE

#### • Kamer Öztin

Öğr. Gör., İzmir Ekonomi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, kamer.sertkan@ieu.edu.tr

#### Öz

Tarih boyunca İngilizcede siyah Amerikalıları adlandırmak için, siyah tenlerine ve etnik kökenlerine gönderme yapan, “Negro”, “nigger”, “niggah”, “black”, “African-American” ve “Afro-American” gibi farklı sıfatlar kullanılmıştır. Bunların bazıları yananlamsal çağrışımlar bakımından nötr olup bazıları ise aşağılayıcı anlamlar barındırmaktadır. Kendisi de bir Afro-Amerikalı yazar olan Toni Morrison da romanlarında siyahları çeşitli biçimlerde adlandırmıştır. Bu çalışma, yazarın *The Bluest Eye* (1970) ve *Sula* (1973) adlı romanlarında geçen bu sıfatların, romanların Türkçeye ilk ve yeniden çevirilerine yansıma biçimlerinde kayda değer yananlamsal farklar ve metinlerin yayımlandıkları yıllara göre sözcük seçimlerinde düzenli bir örüntü olduğunu ortaya koymaktadır. Kaynak ve erek metinlerden alınan örnekler, Gideon Toury'nin ortaya koyduğu çeviri normlarından metinsel-dilsel normlar çerçevesinde irdelenmiştir. Bunun sonucunda, romanların yeniden çevirilerinde, ilk çevirilerinin aksine, sıfatların kaynak kültürde barındırdığı yananlamlar gözetilerek daha nötr bir biçimde aktarıldığı saptanmıştır.

#### Abstract

Throughout history, racial designations such as “Negro”, “nigger”, “niggah”, “black”, “African-American” and “Afro-American” have been used in the English language to refer to black Americans. Some of these designations are neutral, but others carry derogatory connotation. Being an African-American writer herself, Toni Morrison also designated blacks in a number of ways in her novels. This study argues that there are considerable connotational discrepancies in the racial nomenclature between the first translations and retranslations of Morrison’s *The Bluest Eye* (1970) and *Sula* (1973) into Turkish and that the texts published in the same period tend to show a similar pattern regarding lexical choices. The extracts from the source and the target texts have been analyzed in accordance with textual-linguistic norms put forward by Gideon Toury. As a result of this analysis, it has been found that the designations in the retranslations have been rendered in a more neutral way since the translators have taken into consideration the connotational meanings associated with the source culture.

\* Bu makale, halen üzerinde çalışmakta olduğum "Betimleyici Çeviri Çalışmaları Temelinde Toni Morrison'un Romanlarındaki Afro-Amerikan Sesin Türkçeye Aktarımı" başlıklı doktora tezimin bir bölümüdür.

## 1. Giriş

ABD’de Afro-Amerikalıları adlandırmak ve tanımlamak için, tarih boyunca siyah tenlerine gönderme yapan farklı ifadeler kullanılmıştır. Tercih edilen adlandırma biçimi tarih boyunca değişiklik gösterse de, siyahlar için ortak amaç, onurlarının ve özsaygılarının korunmasıdır (Smith, 1992: s. 497). Ancak beyazlar, siyahları adlandırırken her zaman onların onurlarını ya da özsaygılarını gözetmemiş, çoğu zaman onları “Nigger” ve “nigga(h)” gibi ifadelerle aşağılama eğiliminde olmuşlardır. Bu aşağılayıcı ifadeler, İngilizcede siyahları aşağılayan ve kullanılması kesinlikle hoş karşılanmayan birer “N-word” olarak nitelenir. “N” harfiyle başlayan bu tabu sözcüklerin, siyahların adlandırılma biçimlerinden belki de en yaygın, aynı zamanda da yananlamsal açıdan en karmaşık ve dolayısıyla en tartışmalı olan “Negro” dan türediği söylenebilir. Zira “Negro” nun, bazı durumlarda aşağılayıcı, bazı durumlarda ise nötr bir anlamda kullanıldığı görülmektedir. “Negro” dışında yalnızca siyah ten rengine gönderme yapan “black” ve siyahların yanında melezleri ve hatta tamamen Afrika soyundan olanları da kapsayan “colored” ifadesi de sıklıkla Afro-Amerikan topluluğu adlandırmak ve tanımlamak için kullanılan sıfatlardandır. Son yıllarda ise bütün bu sıfatlar yerine siyah topluluğun ten renklerinden ziyade anavatanlarına gönderme yapan “African-American” ifadesi oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır. “Black”, “colored” ve “African-American” ifadelerinin “Negro” nun aksine, herhangi bir olumsuz çağrışıma bulunmamaktadır. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde, bu adlandırma biçimlerinin tarih boyunca ne gibi anlamlara geldiği ve siyahlarca ne denli kabul gördüğü ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Türkçede ise siyah tenli Afro-Amerikalılar genellikle halk arasında “zenci” olarak adlandırılırlar. *Çağdaş Amerikalı Zenci Romancılar* (1997) adlı kitabında Demirtürk, kitabın başlığında yer alan “zenci” ifadesini “negro” sözcüğüyle eşdeğer olarak kullanmakta, bu ifadenin Amerika’da ayrımcılığı ima eden kalıp imgesel (stereotypical) bir ifade olmakla birlikte Türkçede bu sözcüğün aşağılama anlamı taşımadığından söz etmektedir. Ayrıca kitabın başlığında “Afro-Amerikan” teriminden ziyade “zenci” sözcüğünü kullanmayı tercih etmesinin bir başka nedeni, bu ifadenin Türk okurunca daha anlaşılır olacağına yönelik inancıdır (s. 4). Yazar, kitabın içinde ise “Afro-Amerikalı” terimini yeğlemiştir. Bunun nedeni, bu terimin “zenci” ifadesinden daha “bilimsel” olduğu düşüncesiyle açıklanabilir. Nitekim son yıllarda özellikle akademik çevreler “zenci” sözcüğünü kullanmaktan kaçınır, bunun yerine “siyahi” ya da “Afro-Amerikalı” sözcüklerini yeğler olmuşlardır. Bunun nedeni “zenci” sözcüğünün, kölelikle bağdaştırılıp olumsuzluk çağrıştıran, hatta aşağılayıcı “negro” ya da “nigger” gibi sözcüklerin karşılığı olarak düşünülmesi olabilir (a.y).

Ancak “zenci” sözcüğünün kökenine bakıldığında herhangi bir olumsuz anlam barındırmadığı görülebilir. Türk Dil Kurumu bu sözcüğü “siyah ırktan olan kimse, siyahi” olarak tanımlamaktadır. Eyuboğlu’na ait *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü* (2017) de benzer biçimde “zenci” ifadesini “kara

derili ya da kara derili insan” olarak tanımlamakta; sözcüğün ayrıca Farsça kökenli “zengi” den türemiş olduğundan; sonrasında Arapçaya, ardından da Türkçeye geçmiş olduğundan söz etmektedir. Arapçada “g” sesi bulunmaz; dolayısıyla “zenci”, Farsça sözcüklerdeki “g” sesi “c” ile söylenmektedir (s. 778).

Siyahların Türkçede adlandırılma biçimlerine ilişkin çok sayıda araştırmaya rastlanmamıştır. Bu konuda Bulut’un “Translating Political Metaphors: Conflict Potential of Zenci [*negro*] in Turkish-English” (2012) adlı makalesi, “Zenci” sözcüğünün Türkçede barındırdığı yananları bilimsel açıdan irdeleyen önemli bir çalışma olarak öne çıkmaktadır. Bulut, bu makalesinde, bu ifadelerin özellikle siyasi açıdan çatışma yaratabileceğinden söz etmekte ve dilbilimsel açıdan bakıldığında, “siyah” sözcüğünün anlamca nötr olması bakımından siyasi açıdan daha doğru bir kullanım olduğu, “zenci” nin ise yananlamsal olarak ayrımcılığı çağrıştırdığı görüşünü savunmaktadır.

Medya ve siyasetteki Beyaz Türkler-Zenci Türkler söylemine odaklanan Ferguson’un (2014) makalesi ise “zenci” sözcüğünün Türkçedeki anlamlarını tartışması bakımından öne çıkan bir diğer çalışmadır. Bu makalede yazar, Negro sözcüğünün İngilizcede taşıdığı anlamı taşımadığını, muğlak, karmaşık ve anlamı bağlama göre değişen bir ifade olduğunu öne sürmektedir. Bu sözcük, yeri geldiğinde nispeten kabul edilebilir olan “black”, kimi durumlarda ise aşağılayıcı bir ifade olan “negro” anlamında kullanılabilir (s. 80-81). Ferguson, bu sözcüğün bu denli karmaşık ve tartışmalı olmasının nedenini, 19. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu’nda köle durumunda olan ve azat edilmiş Afrikalıların tarihine ilişkin araştırmaların sınırlı oluşuna bağlamaktadır (s. 82). Afrika köle ticaretine ilişkin Osmanlı kaynaklarında, “zenci” ve kadınlar için kullanılan “zenciye” terimleri, siyah tenli Sahraaltı Afrikalı kimseleri işaret etmektedir (s. 83).

Osmanlı’ya bağlı Kıbrıs’ta 16. Yüzyılın sonundan 17. Yüzyıl başlarına kadar olan döneme ilişkin mahkeme kayıtlarını inceleyen Jennings de siyah kölelerin “zenci” (ya da “zengi”), “siyah”, “Arab” (ya da “Arap”) ya da “habeşi” (Etiyopyalı) olarak adlandırıldıklarından ve kadınların muhtemelen bu sözcükler arasındaki nüansları kavrayamayıp bunları birbirleri yerine kullandıklarından söz etmektedir (Jennings, 1987: s. 288).

Kaya’nın (2017) makalesi ise Afro-Türklerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları ten rengine dayalı ayrımcılığın tarihsel köklerini ve sürekliliğini ortaya koyup bu topluluğun kendilerini adlandırma biçimlerini ele alan önemli bir diğer çalışmadır. Yazar, bu çalışmasında Osmanlı İmparatorluğunda kullanılan “zenci” sözcüğünün günümüzde Afro-Türkler ve diğer siyah tenliler için yeniden üretilmesinin sorunlu olduğundan söz etmekte ve gerçekleştirdiği alan araştırmalarında, “zenci” sözcüğünün olumsuz çağrışımlarından haberdar olmayan Afro-Türk gençler tarafından sözcüğün zaman zaman kullanıldığını belirtmektedir (s. 65).

Afro-Türklerin kendilerini tanımlama biçimlerine değinen benzer bir çalışma ise, Durugönül'ün (2011) makalesidir. Yazar bu çalışmasında, Afro-Türklerde yaşlı kesimin kendilerini daha çok "Arap", "Müslüman" ya da "Arap-Müslüman-Türk" olarak tanımlarken, genç kentli kesimin "Müslüman-Arap", "Afro-Türk" ya da "Afrika Kökenli Türk" olarak adlandırdıklarından söz etmektedir (s. 167).

Bu makale ise yazınsal metinlerde Afro-Amerikan toplumuna gönderme yapan "black", "colored", "Negro" ve "nigger" gibi ifadelerin Türkçe çevirilere yansıma biçimlerini, Toury'nin metinsel-dilsel çeviri normları çerçevesinde betimleyen bir çalışma olması bakımından bu konudaki boşluğu doldurma yönünde bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Ancak bu betimleyici çalışma, Toni Morrison'un iki romanı *The Bluest Eye* ve *Sula* ve çevirileriyle sınırlıdır. Çalışmanın yazınsal metin olarak Toni Morrison'un romanlarını seçmesinin nedeni, kendisinin Türkiye'de oldukça tanınan bir Afro-Amerikalı yazar olması ve neredeyse tüm yapıtlarının Türkçeye kazandırılmış olmasıdır. Özellikle bu iki romanın konu edilmesi ise, her iki romanın da birden fazla çevirisinin olması ve Afro-Amerikan toplumunun adlandırılma biçimlerinin çevirilerin yayımlandığı yıllara göre düzenli bir örüntü sergilemesidir.

## 2. Yöntem

Çalışma, iki temel soruya yanıt aramaktadır:

1. Toni Morrison'un seçilen romanlarında, Afro-Amerikalıları adlandırmak için hangi ifadeler kullanılmıştır ve bunlar ne gibi yananlamlar barındırmaktadır?

2. Söz konusu ifadeler, Türkçeye ilk ve yeniden çevirilere nasıl yansımıştır ve çevirmenlerin sözcük seçimleri, artsüremli bir yaklaşımla irdelendiğinde ne gibi farklılıklar göstermekte ve nasıl bir düzenli örüntü sergilemektedir?

Gideon Toury'nin erek odaklı kuramı Betimleyici Çeviri Araştırmaları, çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturmakta; yöntem olarak da bu kuramın önemli bir parçası olan ve "çevirmenler arası görülen düzenli davranış biçimleri" olarak tanımlanabilen "norm" kavramından yararlanılmaktadır (bkz. Toury, 1995; 2012a). Toury'nin çeviribilimle ilişkilendirdiği, aslında toplumbilimsel bir kavram olan normlar, araştırmaya konu olan kaynak metin ve erek metin(ler) arasındaki eşdeğerlik ilişkisini ve çevirmen kararlarına dair düzenli bir örüntü olup olmadığını belirlemek için yola çıkan çeviribilimciye yol gösterici olma niteliğindedir. Çevirmen kararları bütünüyle tutarlı ya da sistematik olmasa da, tutarlılığın derecesi, araştırmacı tarafından önceden varsayılmaktan ziyade ancak yapılan betimleyici incelemeyle ortaya çıkarılabilir (Toury, 1995: çev, 2012b: s. 160). Zira çeviribilim alanında yapılan betimleyici incelemede, çevirmen kararlarına yön veren normların belirlenmesi, çoğu araştırmacının benimsediği bir yöntemdir.

Çeviri metinde dilin kullanım biçimine ilişkin kararlara yönelik olan çeviri süreci normları (*operational norms*); matris normlar (*matricial norms*) ve metinsel-dilsel normlar (*textual-linguistic norms*) olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır (Toury, 1995: s. 58-59).

Bu betimleyici çalışmada, çeviri süreci normlarından, çevirmenin sözcük ve deyiş düzeyinde yaptığı biçimsel tercihlerine ve aldığı dilsel kararlara ilişkin olan metinsel-dilsel normların belirlenip betimlenmesi yöntemi benimsenmiştir. Çalışma, Toni Morrison'un *The Bluest Eye* (1970) ve *Sula* (1973) adlı romanlarında sıklıkla geçen, Afro-Amerikalıları tanımlayan "Negro", "nigger", "black" ve "colored" ifadelerinin Türkçe erek metinlere bir takım çevirmen kararları doğrultusunda, erek metinlerin yayımlandığı yıllara göre değişiklik göstererek "Zenci", "siyah," "siyahi", "kara" ya da "karaderili" biçiminde yansıması olduğunu ve söz konusu sözcük seçimlerinde görülen düzenli örüntüyü betimlemeyi hedeflemektedir.

Betimleme, çalışmanın "bulgular" bölümünde, Afro-Amerikalıların adlandırılma biçimlerine işaret eden kaynak ve erek metinlerden alınan farklı kategorilere ayrılmış örneklerin, yukarıda sözü edilen metinsel-dilsel çeviri normları çerçevesinde irdelenmesi yoluyla yapılacaktır. Ancak, kaynak ve erek metinlerden alınan örneklerin barındırdıkları yananamların karşılaştırılarak irdelenmesinden önce, Afro-Amerikalıların kaynak kültürde tarih boyunca nasıl adlandırıldığına değinmek yerinde olacaktır.

### 3. Afro-Amerikalıların ABD'de Adlandırılma Biçimlerine Tarihsel Bir Bakış

Afrika kökenli Amerikalıları adlandırmak ve tanımlamak için, tarih boyunca siyah tenlerine gönderme yapan farklı ifadeler kullanılmıştır. "Colored" (renkli; beyaz olmayan), "Negro" (Zenci), "Black" (siyah) ve "African" (Afrikalı) sözcüklerinin her biri Kuzey Amerika'ya göçün başladığı yıllarda bile İngilizcede yerleşik olarak kullanılmaktaydı. Ancak Amerikan tarihi boyunca bu sözcüklerin beyazlar ya da siyahlar tarafından benimsenme derecesi değişiklik göstermiştir (bkz. Smith, 1992: s. 497).

19. Yüzyılın ortalarından sonuna değin en çok kabul gören ifade "colored" olmuştur. Bu ifadenin bu denli popüler olmasının nedeni, bunun siyahların olduğu kadar beyazlar tarafından kabul görmesi ve siyahlar dışında melezleri ve hatta tamamen Afrika soyundan olanları da kapsamıydı. Bu sözcük yerini 19. Yüzyılın sonlarında hem beyazlar hem de siyahlar tarafından benimsenmeye başlayan "Negro" ya bırakmıştır (bkz. Bennett, Roland. & Du Bois, 1969; Smith, 1992). İber kökenli olduğu kabul edilen ve İspanyolca ve Portekizcede "siyah" anlamına gelen "Negro" sözcüğü ilk olarak, memleketleri Afrika'dan koparıp Yeni Dünya'ya zorla köle olarak getirdikleri Afrikalı kadın ve erkekleri adlandırmak için kullanılmıştır. (bkz. Bennett vd., 1969: s. 402; Alves, 2009: s. 25; Mbembe, 2019:s. 65-66). Bu sözcüğe ilk kez 16. yüzyıl başlarında rastlansa

da, kullanımı köle ticaretinin doruk noktası olan 18. yüzyıldan itibaren yaygın hale gelmiştir (a.y). Zaman içinde bu sözcük, İngilizcede hem ad, hem de sıfat olarak kullanılmaya başlamıştır. Bu sözcüğün siyahlar tarafından benimsenmesinde Booker T. Washington, W.E.B DuBois ve Marcus Garvey gibi siyah liderlerin önemli payı olmuştur. Örneğin DuBois “Negro” ifadesinin “kökenbilim ve sesbilim bakımından da “African” ya da “colored” ya da tire ile ayrılan sıfatlardan daha uygun ve mantıklı olduğunu öne sürmüştür (Bennett, vd., 1969: s. 406-407). Dolayısıyla bu ifade, siyahların itibarını gözetilen bir terim haline gelmiştir. 1930’larda ise “Negro” sözcüğünün yazımına, daha doğrusu büyük harfle yazımına ilişkin bir kampanya söz konusudur. New York Times gazetesi, 7 Mart 1930’da yayımlanan başyazısında, bundan böyle bu sözcüğün büyük yazılanlar listesine girdiğinin müjdesini vererek bunun yalnızca tipografik bir değişiklik olmadığını, nesiller boyu adı küçük harfle yazılan bir ulusun itibarının geri verilmesi anlamına geldiğini öne sürmüştür (s. 405). Ne var ki, “Negro” ifadesinin beyazlar tarafından siyahları aşağılayan bir sıfat olarak kullanılmış olduğu da bir gerçektir. Roland A. Barton, W.E.B Dubois’e yazdığı 1928 tarihli ünlü mektubunda, “Negro” ifadesini “Nigger” ile ilişkilendirerek, bu ifadelerin, beyazlar tarafından siyahları aşağılamak için ortaya atılmış olduğunu savunmuştur (s. 406). Nitekim Afro-Amerikan tarihinin dönüm noktalarından olan Yurttaşlık Hakları Hareketi’nin (Civil Rights Movement) 1950’lerin sonlarında ve 1960’ların başlarında hız kazanmasıyla, “Negro” terimi popülerliğini yitirip ağır bir biçimde eleştirilmeye başlamış, siyah toplumu adlandırmak için yeni bir terim gerektiği öne sürülmüştür (Smith, s. 499). Cummings ve Carrere (1975)’ye göre, “Negro”<sup>1</sup> olumsuz yananlamsal çağrışımlara sahip olan, siyah toplumu tanımlamak için beyazlar tarafından yaratılmış bir yaftadır (s. 239). Bu ifadenin yananlamsal açıdan olumsuz olması, Amerikan tarihi boyunca siyahların beyazlarca nefret edilen, hor görülen bir ırka mensup olmaları ve Amerikan kültürel geleneğinin bir parçası olan ırksal kalıp imgelerin beyazların zihninde iyice yer etmiş olmasıyla açıklanabilir (s. 241).

ABD’de Negro sözcüğünün popüleritesini gitgide yitirdiği 1960’lardan sonra ise ırksal itibar, azim, güç ve statükonun reddini çağrıştıran “Black” sıfatı yaygınlık kazanmıştır (Smith, 1992: s. 497). Bu sıfat, “Beyaz” sözcüğünün tam karşıt anlamı olduğundan, “Siyah Güç” (Black Power) gibi siyahların ayrılıkçılığını (Black separatism) savunan akımların destekçileri tarafından da benimsenmiştir. Hatta bu sözcük, Toni Morrison’un *The Bluest Eye* romanının temalarından “Siyah güzeldir” (“Black is beautiful”) ve “Siyah gurur” (“Black pride”) gibi sloganlarda da açıkça geçmektedir. 1970’lerin başından 1980’lerin sonlarına kadar popülerliğini koruyan “black” ifadesi, siyahların çoğunluğu ve siyahi örgütler tarafından benimsenmiş ve siyahların katıldığı anketlerde siyah topluluğa gönderme yapmak için en çok tercih edilen ifade olmuştur (s. 501-3).

1 Cummings ve Carrere (1975) burada, “colored” ifadesini, barındırdığı olumsuz yananlamlar nedeniyle “Negro” ile bir tutmakta, sözcüğün tıpkı “Negro” gibi siyah toplumu tanımlamak için beyazlar tarafından yaratılmış yaftalayıcı bir sıfat olduğunu savunmaktadırlar.



Ancak 1988 Aralık ayında siyahi liderlerin katılımıyla gerçekleşen bir toplantıda, “African-American” sıfatının, siyah toplumun kültürel bütünlüğünü, mirasını ve anavatanını simgeleyen bir terim olduğundan “Black” sıfatının yerini alması gerektiği öne sürülmüştür (a.y). Bu görüşü destekleyenler, ayrıca, bu terimin, toplumun siyahlar hakkında daha geniş bir görüş açısına sahip olmasına ve dolayısıyla siyahların bundan böyle “global ölçekte” algılanmalarına olanak tanıyacağı görüşünü savunmuşlardır (Jet Dergisi, 1989: s.53).

#### 4. Bulgular

Toni Morrison’un ilk ve ikinci romanları *The Bluest Eye* ve *Sula*’nın Türkçe çevirileri incelendiğinde, siyah topluluğa ilişkin adlandırılma biçimlerinde ilk çeviriler (EM1) ve yeniden çeviriler (EM2) arasında birtakım farklılıklar bulunmakta ve belli bir düzenli örüntü göze çarpmaktadır. Bunun en belirgin örneği, “black”, ve “colored” ifadelerinin çevirisinde görülmektedir. Sözcük ve deyiş düzeyinde yapılan biçimsel tercihlere yönelik kararlarla ilgili olan metinsel-dilsel normlar bağlamında, *The Bluest Eye*’ın 1993’te Can Yayınları tarafından yayınlanan İrfan Seyrek imzalı “En Mavi Göz” başlıklı ilk çevirisinde ve *Sula*’nın 1994’te yine Can Yayınları’ndan çıkan Ülker İnce’ye ait ilk çevirisinde, bu iki ifade genellikle “zenci” sözcüğüyle karşılanmıştır. Ancak *The Bluest Eye* romanının aynı adla Sel Yayıncılık tarafından 2015’ yayımlanan Zeynep Baransel’e ait yeniden çevirisinde ve *Sula*’nın yine Ülker İnce’nin kaleminden çıkan ve bu kez Sel Yayıncılık tarafından 2017’de yayımlanan yeniden çevirisinde, “zenci” sözcüğünün yerine sistematik olarak yalnızca ten rengine gönderme yapan “siyah”, “kara” ya da “siyahi” ifadeleri kullanılmıştır. Bu durum, metinsel-dinsel normlar çerçevesinde değerlendirildiğinde, çevirilerin yayınlandığı yıllar göze çarpmaktadır. Söz konusu romanların ilk çevirilerinin 1990’ların başlarında yayınlandığı düşünüldüğünde, çevirmenlerin, ten renklerinden dolayı türlü aşağılamaya maruz kalan Afro-Amerikalıları bir topluluk olarak, “Zenci” biçiminde adlandırmada bir sakınca görmedikleri ve aslında o dönemde geçerli olan metinsel-dinsel norma uygun davranmış oldukları söylenebilir. Zira o dönemde, “zenci” sözcüğünün son yıllarda olduğu kadar aşağılayıcı bir yananlamı bulunmuyordu. Ayrıca ne kamuoyunda ne de akademik çevrelerde böyle bir adlandırılma biçimiyle ilgili bir bilinç söz konusuydu.

Son yıllarda geçerli olan metinsel-dilsel norm, yalnızca ten rengine gönderme yapan ve herhangi bir ırkçı ya da aşağılayıcı bir yananlamı çağrıştırmayan ve dolayısıyla politik olarak daha doğru, nötr ifadelerin kullanılması yönünde bir yaklaşımı işaret etmektedir (bkz. Bulut, 2012). Dolayısıyla, 2010’larda yayımlanan yeniden çevirilerde, Afro-Amerikalıları adlandırırken, çevirmenlerin “zenci” sözcüğünü yananlamsal olarak aşağılayıcı bulmuş olabilecekleri ve dönemin metinsel-dilsel normlarına daha uygun bir kullanım olan “siyah” ve “kara” sözcüklerini seçtikleri gözlemlenmektedir. Aşağıda yer alan alıntılar, her iki kaynak metinde yer alan “black”

ve “colored” ifadelerinin ilk ve yeniden çevirilere yansıma biçimlerine örnek teşkil etmektedir. İlk sekiz örnekte, söz konusu ifadelerin erek metinlere yansıma biçimlerinde yıllara göre farklılık bulunduğu görülmektedir.

Örnek 1:

KM1<sup>2</sup>: “Propertied *black* people spent all their energies, all their love, on their nests... Renting *blacks* cast furtive glances at these owned yards and porches....Cholly Breedlove, then, a renting *black*, having put his family outdoors, ....” (s. 18)

EM1<sup>3</sup>: “Mal sahibi olan *Zenciler*, tüm enerjilerini, tüm sevgilerini yuvalarına ayırmışlardı... Kirada oturan *Zencilerin* bu sahipli avlu ve verandada gözleri kalıyor, ....*Bir kiracı olan* Cholly Breedlove, ailesini sokakta bırakarak ....” (s. 19).

EM2: “Mülk sahibi *siyahlar* bütün enerjilerini, bütün sevgilerini yuvalarına harcardı.... Kiralık evlerde oturan *siyahlar*, bu sahipli bahçelere ve verandalara kaçamak bakışlar fırlatır.... Kiracı *siyahlardan* biri olan Cholly Breedlove ailesinin sokakta kalmasına neden olunca ....”(s. 22)

Örnek 2:

KM2<sup>4</sup>: “It is called the suburbs now, but when *black people* lived there it was called the Bottom” (s. 3).

EM1: “Şimdi oraya banliyö deniyor, ama orada *Zenciler* yaşarken Taban denirdi ”(s. 11).

EM2: “Şimdi oraya banliyö deniyor, ama orada *siyahlar* yaşarken Taban denirdi” (s. 19).

Örnek 3:

KM1: \_“What do I care about her old *black* daddy?” asked Maureen. “*Black?* Who you calling *black?*” (s. 72-73)

EM1: “Bana ne, onun moruk *Zenci* babasından,” dedi Maureen. “*Zenci* mi? Sen kime *Zenci* diyorsun?” (s. 70)

EM2: “Aman bana ne onun *kara* babasından ya?” dedi Maureen. “*Kara* mı? Kime *kara* diyorsun sen?” (s. 79)

Örnek 4:

KM2: “As they opened the door marked *COLORED ONLY*, they saw a *white* conductor coming toward them” (s. 20).

2 KM 1 ifadesi, incelenen ilk kaynak metin olan *The Bluest Eye* romanına işaret etmektedir.

3 Açılımı “erek metin 1” olan “EM1” ifadesi, ilgili romanın ilk çevirisine, “erek metin 2” olan “EM2” ise, ilgili romanın yeniden çevirisine işaret etmektedir.

4 KM 2 ifadesi, incelenen ikinci kaynak metin olan *Sula*’ ya işaret etmektedir.

EM1: “Üzerinde YALNIZCA ZENCİLER yazılı kapıyı tam açacakları sırada kendilerine doğru gelen *beyaz* bir biletçi gördü” (s. 29).

EM2: “Üzerinde YALNIZCA SİYAHİLER İÇİN yazılı kapıyı tam açacakları sırada kendilerine doğru gelen *beyaz* bir kondüktör gördü” (s. 36).

Örnek 5:

KM1: “But later on it didn’t seem none too bright for a *black* woman to leave a *black* man for a *white* woman.” (s. 112).

EM1: “Ama daha sonra *Zenci* bir kadının, *beyaz* bir kadın uğruna, *Zenci* bir adamdan ayrılması anlamlı görünmedi bana” (s.112).

EM2: “Ama sonra *siyah* bir kadının, *beyaz* bir kadın uğruna, *siyah* bir adamı terk etmesi bana pek de parlak bir fikir gibi gelmedi” (s. 126).

Örnek 6:

KM2: “*Colored women* worry themselves into bad health just trying to hang on to your cuffs.... Nothing in this world loves a *black* man more than another *black* man” (s. 103-104).

EM1: “*Zenci kadınlar* sizi ellerinde tutmaya çalışırken üzüntüden sağlıklarını kaybediyorlar.... Bu dünyada *Zenci* bir erkeği başka bir *Zenci* erkek kadar seven yoktur” (s. 116).

EM2: “*Siyahi kadınlar* sizi ellerinde tutmaya çalışırken üzüntüden sağlıklarını kaybediyorlar.... Bu dünyada *siyahi* bir erkeği başka biri *siyahi* erkek kadar seven yoktur” (s. 116-117).

Örnek 7:

KM1: “Elihue, not knowing where to look, ....punctuated with a few of the white-collar occupations available to *black* people, ....desk clerk at a *colored* hotel in Chicago, .... traveling salesman for a cosmetics firm catering to *blacks*” (s. 171).

EM1: “Neyle uğraşacağını bilemeyen Elihue.... *Zencilerin* yaptığı birtakım işler yapmıştı: Chicago’da *Zencilerin* kaldığı bir otelde kayıt memuru, .... *Zencilerle* iş yapan gezici bir kozmetik ürünleri satıcısı ....” (s. 162).

EM2: “Elihue, nereye bakacağını bilmediğinden, ....*siyahların* ....kabul edildiği birkaç beyaz yaka işi buldu: Chicago’daki *siyahi* bir otelde resepsiyonistlik....*siyahlara* mahsus kozmetik ürünler üreten bir şirkette pazarlamacılık...” (s. 179)

Örnek 8:

KM2: “There were very few *black* families in those low hills then” (s. 32).

EM1: “Bu alçak tepelerde o yıllarda pek az *Zenci* aile yaşıyordu” (s. 42).

EM2: “Bu alçak tepelerde o yıllarda pek az *siyah* aile yaşıyordu” (s. 47).

Aşağıda yer alan 9-12 numaralı örnekler, “siyah” sözcüğünün, “beyaz” sözcüğüyle birlikte yer aldığını göstermektedir. Bu durum, metinsel-dilsel normlar kapsamında değerlendirildiğinde, çevirmenlerin, “beyaz” sözcüğüne karşıtılık oluşturmak için ve kaynak metinde Afro-Amerikalı karakterlerin yalnızca ten rengine gönderme yapan, yananlamsal herhangi bir özel çağrışımı bulunmayan “siyahlık” ve “siyah” ifadelerini yeğledikleri sonucu çıkarılabilir. Dolayısıyla bu örneklerde, ilk sekiz örnekten farklı olarak, çevirmenlerin sözcük seçimi konusunda birbirinden farklı değil, aksine benzer bir yaklaşıma sahip olduklarını gösteren bir düzenli örüntü söz konusudur.

Örnek 9:

KM1: “She has seen it lurking in the eyes of all *white people*.... The distaste must be for her, her *blackness*. ....But her *blackness* is static and dread. And it is the *blackness* that accounts for, that creates, the vacuum edged with distaste in *white eyes*” (s. 49).

EM1: “Bütün *beyazların* gözünde sinsi sinsi parladığını gördüğü bir tiksinti bu....O tiksintinin kendisine yönelik olması gerekiyordu, kendi *siyahlığına*.... Ama *siyahlığı* durağan ve korku verici. *Beyaz gözlerde* tiksintiyle çevrilmiş boşluğu yaratan da, açıklayan da bu *siyahlıktı*” (s. 48).

EM2: “Bunun bütün *beyazların* gözünde pusuda beklediğini görmüştü Pecola....Bu tiksinti herhalde Pecola’ya, onun *siyahlığına* karşı olmalı. Pecola’nın içinde her şey akışkan ve beklentilerle dolu. Ama *siyahlığı* durağan ve iğrenç. *Beyazların gözlerindeki* tiksintiyle karışık boşluğu açıklayan ve yaratan da işte bu *siyahlık*” (s. 54-55).

Örnek 10:

KM2: “In part their place in this world was secured only when they echoed *the old residents’* attitude toward *blacks*” (s. 53-54).

EM1: “Ancak *beyazların* *siyahlara* karşı tutumunu benimsedikleri sürece bu dünyada onlara yer vardı” (s. 65).

EM2: “Ancak *siyahlara* karşı *beyazlar* nasıl davranıyorsa öyle davrandıkları sürece bu dünyada onlara yer vardı” (s. 69).

Örnek 11:

KM1: “*Black men, white men, Puerto Ricans, Mexicans, Jews, Poles, whatever—....*” (s. 56).

EM1: “*Siyahlar, beyazlar, Puerto Ricolular, Meksikalılar, Yahudiler, Polonyalılar, aklınıza kim gelirse-....*” (s. 56)

EM2: “Adamlar *siyah olsun, beyaz olsun*, Porto Rikolu, Meksikalı, Yahudi ya da Polonyalı olsun fark etmezdi-....” (s. 62)

Örnek 12:

KM 2: “Nor was the willingness of *black men* to lie in the beds of *white women* a consideration that might lead them toward tolerance. They insisted that all unions between *white men* and *black women* be rape; for a *black woman* to be willing was literally unthinkable.... As always the *black people* looked at evil stony-eyed ....”(s. 113).

EM1: “Ne de *beyaz kadınların* yatağına girmeye *siyah* erkeklerin can attığını düşünmek onları hoş görülmesi olmaya yöneltebiliyordu. Beyaz erkeklerle *siyah kadınlar* arasında her türlü birleşmenin bir ırza geçme olduğu onlara göre kesindi; *siyah bir kadının* bunu istemesi sözcüğün tam anlamıyla aklın almayacağı bir şeydi....Her zamanki gibi *siyahlar* kötülüğe taş kesilmiş gözlerle bakıyor....”(s. 126).

EM2: “Ya da *siyah* erkeklerin *beyaz kadınların* yatağına girmeye can attığını düşünmek onları hoş görülmesi olmaya yöneltemiyordu. Beyaz erkeklerle *siyah kadınlar* arasında her türlü birleşmenin bir ırza geçme olduğu onlara göre kesindi; *siyah bir kadının* bunu istemesi sözcüğün tam anlamıyla aklın almayacağı bir şeydi.... *Siyahlar* her zamanki gibi kötülüğe taş kesilmiş gözlerle bakıyor....”(s. 126).

Aşağıdaki 13 numaralı örnekte, “beyaz” sözcüğü geçmemesine karşın ten rengi üzerinden “güzellik” ve “çirkinlik” tartışması yapılmakta olduğundan, çevirmenlerin yukarıdakilere benzer nedenle yalnızca dış görünüme vurgu yapan ve “beyaz” sözcüğünün karşıtı olan “siyah” ya da “kara” sözcüğünü yeğledikleri görülmektedir.

Örnek 13:

KM1: “I am cute! And you ugly! *Black* and ugly *black* e mos” (s. 73).

EM1: “ “Güzelim *ben!* Siz çirkinsiniz! *Siyah* ve çirkin” (s.70).

EM2: “ “Ben *şirinim!* Siz çirkin! *Siyah* ve çirkin pis *kara* böcekler! Ben *şirinim!*” (s. 79)

Aşağıdaki 14-18 numaralı örneklerde ise, kaynak metinlerde geçen “dark”, “black” ve “colored” ifadelerinin, EM1’de “karaderili” ya da “siyah derili” ifadeleriyle, EM2’de ise “siyah” ya da “siyahi” sözcükleriyle karşılanmış olduğu görülmektedir. KM1’in ilk çevirmeni ve romanı yeniden başka bir yayınevi için çeviren KM2’nin çevirmeni, ilk olarak karakterin koyu ten rengine gönderme yapan “dark”, “black” ve “colored” sözcüklerinin karşılığı olarak “karaderili”<sup>5</sup> ya

5 Bu sözcüğün, halk arasında Amerika’nın yerlilerini tanımlayan ve yalnızca ten renklerine gönderme yapan “kızılderili” sözcüğünü çağrıştırdığı söylenebilir. Bu ifade de günümüzde özellikle akademik çevrelerce geçerliğini gittikçe yitirmiş durumdadır.

da iki sözcükten oluşan “siyah derili” ifadelerini uygun bulmuşlardır. EM1’lerin Türk okurlarla 1990’larda bulunduğu göz önüne alındığında, seçilen bu ifadelerin metinsel-dilsel normlar bakımından dönemin ırk ve etnik kökene işaret eden söylemleriyle bağdaştığı düşünülebilir. Ancak 2010’larda yayımlanan EM2’lerin çevirmenleri, özellikle günümüzde pek de yaygın ve geçerli olmayan “...derili” tanımlamasının okurda yadırgatıcı bir etkisi olabileceğini düşünmüş ve günümüzün metinsel-dilsel normlarıyla örtüşen bir yaklaşımla, seçimini günümüzde yaygın bir biçimde Afro-Amerikalıların koyu tenini tanımlayan “siyah” ya da “siyahi” ifadelerinden yana kullanmış oldukları söylenebilir.

Burada kayda değer bir diğer nokta da, EM1’lerde çevirmenlerin Afro-Amerikalıları tanımlarken KM2’de bulunan “black”, “colored” ve “dark” sözcüklerinin karşılığı olarak “Zenci”, “siyah”, “karaderili” ve “siyah derili” gibi çeşitli ifadeler kullanarak bir anlamda tutarsızlık sergilemeleri, EM2’lerin çevirmenlerinin ise bu sözcükleri tutarlı bir biçimde “siyah” ya da “siyahi” olarak çevirmiş olmalarıdır.

Örnek 14:

KM2: “....he might see *a dark woman* in a flowered dress....” (s. 4).

EM1: “.... çiçekli entari giymiş *karaderili* bir kadının ....” (s. 12).

EM2: “.... çiçekli entari giymiş *siyahi* bir kadının ....”(s. 20).

Örnek 15:

KM2: “*The black people* watching her would laugh,....”(s. 4)

EM1: “Kadını izleyen *karaderili insanlar* güler,....”(s. 12)

EM2: “Kadını izleyen *siyahlar* güler,....”(s. 20).

Örnek16:

KM2: “*The kind colored folks* tell on themselves,....”(s. 4-5).

EM1: “.... *karaderililerin* kendileri için anlattığı türden” (s. 12).

EM2: “.... *siyahilerin* kendileriyle dalga geçmek için anlattığı cinsten bir fıkra” (s. 20-21).

Örnek 17:

KM1: “ good Christian *colored women*” (s. 56).

EM1: “ *siyah derili*, iyi Hristiyan kadınlar” (s. 56)

EM2:” .... “dini bütün Hristiyan *siyahi* kadınlar” (s. 63).

Örnek 18:

KM1: “....learn how to do the *white man’s* work with refinement: .... teacher education to instruct *black children* in obedience;....” (s. 83).

EM1: “ .... *beyazların* işlerini incelikle yapmayı öğrenirler: .... *siyah derili* çocuklara söz dinlemeyi öğretmek için öğretmenlik;....” (s. 79).

EM2: “ .... *beyaz adamın* işlerini incelikle yerine getirmeyi öğrenirler: .... *siyah* çocuklara itaatkarlığı öğretmek için öğretmenlik;....” (s. 89).

Aşağıdaki 19-25 numaralı örneklerin ortak özelliği, kaynak metinlerde bulunan “negro<sup>6</sup>” ve “nigger” ifadelerinin ilk ve yeniden çevirilerde “zenci” (ya da büyük harfle “Zenci” biçiminde) olarak çevrilmiş olduğunu ortaya koymasındır. Bu sözcüklerin erek metinlere yansıma biçimleri metinsel-dilsel normlar çerçevesinde değerlendirildiğinde, her iki çevirmenin de bunların kaynak dil ve kültür dildeki olumsuz çağrışımlarının bilincinde olduğu ve Türkçeye bu ifadeleri “zenci” (ya da büyük harfle, “Zenci”) biçiminde aktardıkları görülmektedir. 22. Örnekte, kaynak metinden yapılan alıntıda, hem “nigger” hem de “colored” sözcükleri geçmektedir. Her iki çevirmenin de bu iki sözcüğün kaynak kültürdeki ayırımına vardıkları görülmektedir. “Colored people” ifadesi EM1’de “beyaz olmayan insanlar” ve “esmer tenli kişiler” olarak, EM2’de ise “siyahlar” ve “siyahiler” biçiminde Türkçeye yansımıştır. “Nigger” ise EM1’de büyük harfle “Zenci”, EM2’de ise küçük harfle “zenci” biçiminde çevrilmiştir. Bu farkın nedeni, EM1’de çevirmenin “nigger” sözcüğünü kaynak dilde genellikle büyük yazılan “Negro” sözcüğü ile ilişkilendirip kaynak kültüre bağlı olma kaygısı; EM2’de ise çevirmenin özel ad olmayan sözcüğü küçük harfle yazarak erek dilin kurallarına uyma arzusu olabilir.

Örnek 19:

KM1: “ ....that old crazy *nigger* she married up with ....” (s. 13).

EM1: “ ....Evlenmiş olduğu şu moruk *Zencinin* ....” (s. 14).

EM2: “....şu evlendiği manyak *zenci*,....” (s. 17)

Örnek 20:

KM2: “You hear of solitary *white men*, but *niggers*?” (s. 104)

EM1: “*Beyaz erkeklerin* yalnızlığından söz edildiğini duyuyorsunuz, ama ya *Zencilerin*?” (s. 116)

EM2: “*Beyaz erkeklerin* yalnızlığından söz edildiğini duyuyorsunuz, ama ya *zencilerin*?” (s. 117)

Örnek 21:

6 “Negro” sözcüğüne *The Bluest Eye* romanında rastlanmamaktadır.

KM1: “Cholly Breedlove, then, a renting *black*, .... was, indeed, an old dog, a snake, a ratty *nigger*” (s. 18).

EM1: “Bir kiracı olan Cholly Breedlove, .... aslına bakılırsa, yaşlı bir it, bir hain, aşağılık bir *Zenciydi*” (s. 19).

EM2: “Kiracı *siyahlardan* biri olan Cholly Breedlove.... itin tekiydi, bir yılan, sıçanvari bir *zenciydi* resmen” (s. 22).

Örnek 22:

KM1: “*White kids*; his mother did not like him to play with *niggers*. She had explained to him the difference between *colored people* and *niggers*....*Colored people* were neat and quiet; *niggers* were dirty and loud.... The line between *colored* and *nigger* was not always clear....” (s. 87)

EM1: “*Beyaz çocuklardı* onlar; annesi, onun *Zencilerle* oynamasından hoşlanmazdı. *Beyazların dışında kalan insanlarla Zenciler* arasındaki ayrımı açıklamıştı annesi ona....Bu *esmer tenli* insanlar temiz pak ve usluydular; *Zenciler* ise kirli ve gürültücüydü....*Esmerleri Zencilerden* ayıran çizgi her zaman pek belirgin değildi....” (s. 83-84)

EM2: “*Beyaz çocuklardı* bunlar; annesi *zencilerle* oynamasından hoşlanmazdı. Ona *siyahilerle zenciler* arasındaki farkı açıklamıştı....*Siyahlar* tertipli ve sessiz olurdu; *zenciler* pis ve gürültücüydü....*Siyahi* olmakla *zenci* olmak arasındaki çizgi her zaman net değildi....” (s. 93).

Örnek 23:

KM2: “ ....that part of town where the *Negroes* lived, .... Just a *nigger* joke” (s. 4).

EM1: “... *Zencilerin* yaşadığı, .... *Zencilerin* Taban dedikleri bölge. Tam bir *Zenci* fıkrası” (s. 12).

EM2: “ .... kasabada *zencilerin* yaşadığı, ....Tam bir *zenci fıkrası*” (20).

Örnek 24:

KM2: “ .... banquets of welcome to returning *Negro* veterans” (s. 18).

EM1: “.... savaştan dönen *Zenci* askerlere hoş geldin ziyafeti....”(s. 27).

EM2: “ ....savaştan dönen *Zenci* askerlere hoş geldin ziyafeti ....”(s. 34).

Örnek 25:

KM2: “You hear of solitary *white men*, but *niggers*?” (s. 104)

EM1: “*Beyaz erkeklerin* yalnızlığından söz edildiğini duyuyorsunuz, ama ya *Zencilerin*?” (s. 116)

EM2: “*Beyaz erkeklerin* yalnızlığından söz edildiğini duyuyorsunuz, ama ya *zencilerin*?” (s. 117)



Analizin son bölümüne konu olan aşağıdaki 26-28 numaralı alıntılar ise KM1’de geçen “black” sözcüğünün Türkçeye EM1’de “kara,” EM2’de ise “siyah” ifadesiyle aktarılmış olduğuna işaret etmektedir. Sözcük seçimindeki söz konusu farklılık, EM2’nin çevirmeninin “black” sözcüğünü metin boyunca tutarlı bir biçimde “siyah” olarak Türkçeye aktararak metinsel-dilsel norma uyma eğilimini göstermektedir. Bununla birlikte, EM1’in çevirmeninin, yukarıda iki erek metinden yapılan alıntıların tartışmalı analizinin yapıldığı bölümlerde belirtildiği gibi, kaynak metindeki “black” sözcüğünün karşılığı olarak “Zenci”, “siyah derili” ve “kara” gibi birbirinden farklı ifadeler kullanmış olduğu görülmektedir. Tam bu noktada, Türkçedeki “siyah” ve “kara” sözcüklerinin yananlamsal çağrışımlarına değinmek yerinde olacaktır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde “siyah” sözcüğü, “ak” ya da “beyaz” sözcüğünün karşıtı olarak tanımlanmış, Farsça kökenli bir sözcüktür. Ancak aynı sözlükte, sözcüğün ten rengine gönderme yaptığına ilişkin herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Türkçe olan “kara” sözcüğü de ad ya da sıfat olarak, “siyah” gibi en koyu renk, ak, beyaz karşıtı olarak tanımlanmış, tanıma ayrıca ten rengini işaret eden “esmer” anlamı da dahil edilmiştir. Benzer biçimde, *Türk Dilinin Etimoloji Sözlüğü*’nde (2017) de, “siyah” sözcüğünün Farsça kökenli olup kara anlamına gelmesinden başka bir bilgiye rastlanmamakta (s.603); bununla birlikte, aynı sözlükte, “kara” sözcüğünün “en eski Türkçe belgelerde sözcüğün değişik anlamlarda geçiyor” olduğu ve ulus, topluluk anlamlarında kullanıldığı bilgisi bulunmaktadır (s. 376). Dolayısıyla EM1’in çevirmeninin Afro-Amerikan toplumu adlandırırken “kara” ifadesini “siyah” ifadesine yeğlemesi, bu bilgilerle açıklanabilir. Ne var ki, erek metinlerden yapılan alıntılar, EM1’in çevirmeninin Afro-Amerikan topluma gönderme yapan ifadelerin Türkçeye aktarımında sözcük seçimleri bakımından bir tutarsızlık sergilediğini göstermektedir. EM2’nin çevirmeninin ise bu konuda genellikle tutarlı bir yaklaşım sergileyerek metinsel-dilsel normlara uyma gayreti içinde olduğu söylenebilir.

Örnek 26:

KM1: “...a very *black* girl taking a shortcut through the playground” (s. 88).

EM1: “... çok *kara* bir kızın kestirme olsun diye oyun alanından geçtiğini...” (s. 85)

EM2: “...; *aşırı siyah* bir kızın kestirme olsun diye okulun parkını kullandığını ....” (s. 95).

Örnek 27:

KM1: “... the *black* face holding, like nickels, two clean *black* eyes, ....breathing silk of *black* skin.... I felt a need for someone to want the *black* baby to live....” (s. 190)

EM1: “...*kara* yüzüne iki gümüş para gibi iki parlak *kara* göz yerleştirilmiş, .... *kara derisi* yaşayan, ....*Bebeğin* yaşamasını isteyen başka birine duyduğum gereksinme....” (s. 178).

EM2: “...; *siyah* suratında bozuk parayı andıran temiz bakışlı iki *siyah* göz, .... *siyah* teni,

canlı, nefes alıp veren ....Birilerinin o *siyah* bebeğin yaşamasını istemesine duyduğum ihtiyaç, ....” (s. 198).

Örnek 28:

KM: “A little *black* girl yearns for the blue eyes of a little *white* girl....” (s. 204).

EM1: “Küçük *kara derili* bir kız, küçük *beyaz derili* bir kızın mavi gözlerine özeniyor....” (s. 190)

EM2: “*Siyah* bir kız çocuğu, *beyaz* bir kız çocuğunun mavi gözlerine sahip olmayı arzular...” (s. 212)

## 5. Sonuç

Afro-Amerikan toplumunu tanımlayan sıfatların Türkçeye yansıma biçimleri söz konusu olduğunda, her iki kaynak metnin ilk ve yeniden çevirilerinde çevirmenlerin genellikle farklı yaklaşımlara sahip oldukları ve sözcük seçimlerinde bir düzenli örüntü olduğu belirlenmiştir. Afro-Amerikalıların Türkçedeki adlandırma biçimleri konusunda son yıllarda geçerli olan metinsel-dilsel norm, ırkçılığı ve aşağılama gibi olumsuz anlamlar çağrıştırmayacak, mümkün olduğunca nötr ifadelerin kullanılması yönündedir. Nitekim Toni Morrison’un *The Bluest Eye* ve *Sula* romanlarının 2010’larda yayımlanan yeniden çevirilerinde, genellikle Afro-Amerikan toplumunun yalnızca ten rengine gönderme yapan “black” ve “colored” sözcüklerinin karşılığı olarak, herhangi bir ırkçı ya da aşağılayıcı bir yananlamı çağrıştırmayan nötr ifadeler olan “siyah” ve “siyahi” gibi sözcüklerin yeğlendiği, “Zenci” sözcüğünün ise kaynak kültürde olumsuz çağrışımlar barındıran “nigger” ve “Negro” ifadelerinin karşılığı olarak kullanıldığı gözlemlenmiştir. Söz konusu yeniden çevirilerin, bu yönüyle Türkçede 2000’lerden sonra geçerli olan metinsel-dilsel normlarla uyum içinde olduğu söylenebilir. Romanların ilk çevirilerinde ise, “negro” ve “nigger” ifadelerinin yanı sıra “black” ve “colored” sözcüklerinin de “zenci” sözcüğüyle karşılandığı görülmektedir. Yayımlandığı 1990’lı yıllarda Türkçede “zenci” sözcüğüyle ırkçı ya da aşağılayıcı bir yananlama sahip olmadığından, bu ilk çevirilerin söz konusu sosyokültürel öğelere ilişkin normlara tam anlamıyla uyumsuzluk gösterdiği de söylenemez.

## 6. Öneriler

Bu çalışma, yalnızca Morrison’un iki romanında bulunan Afro-Amerikan toplumunun adlandırılma biçimlerinin Türkçeye aktarımına odaklanmıştır. Gelecekte, Türkçeye çevrilmiş diğer tüm Afro-Amerikan romanlarında bulunan adlandırılma biçimlerini konu eden geniş kapsamlı bir çalışma yapılması, araştırmacıların bu konuda yapıtların yayımlandığı yıllara göre farklılıklar ya da düzenli bir örüntü olup olmadığını ortaya koymalarına olanak sağlayabilir.

#### Kaynakça

- Alves, L. (2009). Racism and Language. P. Zukowski (Der.), *The Student Writing Anthology*. Boston: Custom Publishing.
- Bennett, L. JR., Roland A. B. & W. E. B. Du Bois (1969), What's in a Name? Negro vs. Afro-American vs. Black, *A Review of General Semantics*, 26 (4), (Aralık 1969), s. 399-412.
- Bulut, A. (2012). Translating Political Metaphors: Conflict Potential of zenci [negro] in Turkish-English. *Meta*, 57(4), s. 909–923. doi: 10.7202/1021224ar.
- Cummings, S., & Carrere, R. (1975). Black Culture, Negroes, and Colored People: Racial Image and Self-esteem among Black Adolescents. *Phylon* (1960-), 36(3), s. 238. doi: 10.2307(274389).
- Demirtürk, E. L. (1997). *Çağdaş Amerikalı Zenci Romancılar*. Ankara: Gündoğan, s.4.
- Durugönül, E. (2011). Turks of African Origin and Citizenship, *Societal Peace and Ideal Citizenship for Turkey*, Lanham, MD: Lexington Books, s. 159-177.
- Eyüboğlu, H. (2017). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Ferguson, M. (2014). White Turks, Black Turks and Negroes: The Politics of Polarization. *The Making of a Protest Movement in Turkey*, s. 77–88. doi: 10.1057/9781137413789\_6.
- Jennings, R. C. (1987). Black Slaves and Free Blacks in Ottoman Cyprus, 1590-1640. *Journal of the Economic and Social History of the Orient*, 30(3), s. 286–302. doi: 10.1163/156852087x00143.
- Kaya, L. K. (2017) Ten Rengi Ayrımcılığı: Afro-Türkler Örneği, *Sosyoloji Dergisi*, Sayı 35, 61-76. ISSN: 1300-5642.
- Mbembe, A. (2019) *Zenci Aklın Eleştirisi*, (Ö.A. Simon & V. Çandar, Çev.) İstanbul: İletişim.
- Morrison, T. (1993) *En Mavi Göz* (İrfan Seyrek, Çev.) İstanbul, Can Yayınları.
- Morrison, T. (2015) *En Mavi Göz* (Zeynep Baransel, Çev.) İstanbul, Sel Yayıncılık.
- Morrison, T. (2004) *Sula*. New York; Vintage International.
- Morrison, T. (1994) *Sula*. (Ülker İnce, Çev.) İstanbul, Can Yayınları.
- Morrison, T. (2017) *Sula*. (Ülker İnce, Çev.) İstanbul, Sel Yayıncılık.
- Morrison, T. (2007) *The Bluest Eye*, New York, Vintage International.
- Smith, T. W. (1992). "Changing Racial Labels: From "Colored" to "Negro" to "Black" to "African American." *Public Opinion Quarterly*, 56(4), 496. N doi:10.1086/269339.
- Toury, G. (1995) *Descriptive Translation Studies-and beyond*. Benjamins Translation Library. Doi:10.1075/btl.4.
- Toury, G. (2012a.) *Descriptive Translation Studies-and beyond*. Benjamins Translation Library. Doi:10.1075/btl.100.
- Toury, G. (2012b.) *Çeviri Normlarının Doğası ve Çevirideki Rolü* (A. Eker, Çev.) *Çeviri Seçkisi II.*, (Haz. M. Fırat) İstanbul, Sel Yayıncılık.
- "Broad Coalition Seeks 'African American' Name." *Jet Dergisi* (Ocak 16,1989), s. 53.

## RUSÇADA ZARF YAPILARININ İNCELENMESİ ÜZERİNE

### ON THE STUDY OF ADVERB STRUCTURES IN RUSSIAN

#### • Leyla Dalkılıç

Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Rus Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, lcdalkilic@ankara.edu.tr

#### Öz

Yabancı dil öğrenimi sürecinde öğrenciler birçok farklı sözcük türünü derinlemesine öğrenmektedir, ancak kimi konu başlıkları var ki bunlar üzerinde yüzeysel olarak durulmaktadır. Rusçanın yabancı bir dil olarak eğitiminde zarflar konusu üzerinde çok ayrıntısı ile durulmayan bir sözcük türüdür. Zarflar bir dildeki anlamsal zenginliği oluşturan en önemli dil öğeleridir. Bugüne kadar Türkiye’de doğrudan Rusçadaki zarflarla ilgili bir çalışma yapılmamış olması ve dilbilgisi kitaplarında çok az ve sınırlı olarak ele alınması bu yapıların yabancı dil eğitiminde göz ardı edildiklerini açıkça ortaya koymaktadır. Öğrenciler için bu sözcük türlerine ilişkin sınırlı kaynakların olması bunların kullanımı, işlevi ve yapısal özelliklerinin tam olarak anlaşılmasına neden olmaktadır. Bir başka sorun da diğer sözcük türleri ile yapısal yakınlığından dolayı dilde sahip olabilecekleri işlevsel özelliklerin tam olarak anlaşılmasını sağlamamış olmasıdır. Rus gramer geleneğinde de zarfların tanımı, yapısı, anlamsal ve işlevsel özelliklerine göre farklı yaklaşımların bulunması esasında üzerinde çok durulmayan bu gramer sınıfının daha derinlemesine incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu çalışmada Rusçadaki zarflar yapısal,

#### Abstract

In the process of foreign language learning the students learn many different parts of speech in detail, however, there are some topics that are focused on superficially. In teaching Russian as foreign language, the adverbs as part of speech is one of those topics on which a little attention is paid. Adverbs are the most important linguistic elements that make up the semantic richness of a language. Till now no direct researches have been carried out in Turkey on the topic of adverbs in the Russian language and this topic has been superficially and marginally covered in grammar textbooks, it clearly shows that these structures are ignored in teaching Russian as foreign language. The limited and insufficient resources available on this topic lead to poor understanding of their usage, function and structure by the students. Another problem related to the usage of adverbs lies in the fact, that due to the structural similarities with other words, the functional features they may have in a sentence are not fully understood. The fact that there are different approaches in the Russian grammar tradition according to the definition, structure, semantic and functional features of adverbs shows

anlamsal ve işlevsel özellikleri temel olmak üzere üç çerçeveden incelenmektedir. Bu yapıların özümsemesinde ve ayırt edilebilmelerindeki zorlu noktalar da ayrıntılı olarak ayrıca ele alınmaktadır. Buradaki amaç, Rusçadaki zarfların özelliklerini geniş bir perspektiften sistematik olarak sunarak Türkçe anadili konuşucuları için yabancı bir dil olarak öğrendikleri Rusçadaki zarf yapılarını daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktır. Bununla birlikte çalışmanın bir diğer amacı da Türkiye’de Rusça zarf yapıları üzerine ele alınmayan yaklaşımları geniş kitlelere tanıtmaktır.

*this insufficiently studied grammatical part of speech should be examined in more details. In this study, the adverbs in Russian are examined from three points of view, such as structural, semantic and functional points of view, and the difficulties in assimilating and distinguishing these structures are also discussed in detail. The aim of this study is to present the features of adverbs in Russian from a broad perspective and systematically to help the Turkish native speakers better understand the adverb structures in Russian, which they learn as foreign language. In addition to this, another aim of this study is to introduce the approaches to Russian adverbs to large audiences, which have not been covered in Turkey in Russian studies.*

## Giriş

Zarflar konusu sadece Türkiye’de Rusçanın yabancı bir dil olarak eğitiminde değil, Rusya Federasyonu’na bağlı kurumlarda da Rusçanın yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde çoğunlukla yüzeysel olarak üzerinde durulan bir gramer kategorisidir. Türkiye’de Rusçanın yabancı bir dil olarak eğitiminde zarflar konusu daha çok yapıların hangi sözcük anlamlarını aktardıkları şeklinde ele alınmakta, isim, sıfat, fiil veya zamirler gibi dilin bağımsız bir kısmı olarak incelenmesi üzerine çok durulmamaktadır. Rus dilinde zarflar yerine getirilen bir eylem veya bahse konu bir nesneye ilişkin fiile özgü herhangi bir süreç anlamı belirtmeden eylem ve nesnelerin meydana geliş özelliklerini ifadeye ek anlamlar katarak yansıtan, dilin değişmez ve bağımsız yapıları olarak tanımlanmaktadır. Türkiye’de Rusça zarfların eğitimi genel olarak 1) zarfı bulmak için sorulması gereken temel soru hangisidir? – diğer bir deyişle zarfı bulmak için eyleme “nasıl?” (как?) sorusunun yöneltmesi, 2) sahip oldukları morfolojik yapı – ki öğrencilerin çoğu zarfların sadece sonu -o eki ile biten kelimelerden oluştuğunu düşünmektedir; 3) zaman ve yer zarfları başta olmak üzere aktardıkları anlamlar açısından üç yaklaşım çerçevesinde ilerlemektedir.

Bu çalışmada Rus gramer geleneğinde zarfların farklı yaklaşımlarla nasıl incelendikleri üzerine durulacak, böylece Türkiye’de Rus dili çalışmalarında zarflara ilişkin olarak ele alınmayan noktalar üzerinde de ayrıca değinilmiş olunacaktır. Bununla birlikte Rusçada zarflar yapısal (morfolojik), anlamsal, işlevsel özellikleri olmak üzere üç çerçeveden incelenecektir. Buradaki amaç bu dili yabancı bir dil olarak öğrenen Türk öğrenciler için zarf konusunun daha geniş bir perspektiften ele alınarak sunulmasıdır. Zarfların daha geniş bir perspektiften ele alınarak incelenmesi bu yapıların özünün daha iyi anlaşılmasını sağlamakla kalmayacak aynı zamanda morfolojik açıdan benzerlik gösteren diğer yapılardan da kolaylıkla ayırt edilebilmelerini, yapılar arası benzerliklerin neler olabileceğinin anlaşılması açısından farkındalık yaratacaktır. Türk öğrencilerin Rusçadaki zarf yapılarının özünü daha iyi anlayabilmeleri adına da bu yapıların belirlenmesindeki zorlu noktalara ayrıca değinilecektir. Bu bakımdan Türkçe anadili konuşucuları için yabancı bir dil olarak öğrendikleri Rusçadaki zarfların yapısal (morfolojik), anlamsal, işlevsel özellikleri olmak üzere üç çerçeveden incelenerek ortaya konması ve böylece bu yapıların daha iyi tanıtılması çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

## Rus Dilbilim Çalışmalarında Zarflara Genel Bir Bakış

Rusçada bir gramer ulamı olarak zarfın tanımı dildeki en tartışmalı ve karmaşık konulardan bir tanesidir. Geleneksel olarak zarflar sahip oldukları morfolojik, sözdizimsel ve anlamsal özelliklerine göre belirlenmektedirler. Zamanla gramer anlamının oluşturulması sürecinde bu sözcük türünün farklı yaklaşımlarla ele alındığı görülmektedir. Bu geleneksel yaklaşım zarfları işlevleri doğrultusunda ele alarak eş zamanlı bir yaklaşımı sergilerken, bu sürece gelinen noktayı incelemek için önce art zamanlı yaklaşıma da ayrıca bakmak gerekir.

Rus dilinde zarflar, isimlere karşılık gelmemekle birlikte oluşumu bakımından isim özelliğini yitirmiş olan adlarla ilintilidir. Durum belirten bu sözcükler fiil ile herhangi bir uyum ilişkisi içerisinde olmayan bu nedenle de yapısal bir değişiklik ortaya koymayan doğudan eylemi anlamsal açıdan destekleyen ifadelerdir. Zarflar özelliklerine göre durum (yer, zaman, amaç, sebep vb.) ve belirleyici (nitelik ve nitelik) zarflar olarak ayrılırken, varlığı ancak nesnede gerçekleşen soyutluğuna göre genel anlamlı zarflar (*наречия общего значения - где, куда, когда*), geniş anlamlılar (*наречия широкого значения - впереди, внизу, навеки*) ve belirgin anlama sahip olanlar (*наречия конкретного значения - дома, утром, вдовоём*) olarak ayrılarak incelenmiştir (Kolesov, 2010: 254). Birinci gruptakiler oluşum olarak daha eski olmakla birlikte, Eski Rusça Ortak Slav dillerinden hem kısmi olarak anlamlarını korumuş olan hem de edat<sup>1</sup> anlamında da kullanılabilen *какъ, куда, коли, яко, ту, когда, къдѣ, камо, сѣмо, паче, таче, елико, колико, егда, отнюдь, ниць, прямь, утръ, близъ* gibi zarfları benimsemiştir. Bu ifadelerin temel işlevi “bir nesne veya kişiye işaret etme” olmakla birlikte çoğunluğu eski çekimli kelimelerin isim hal yapıları olarak ortaya çıktıklarından dolayı eski metin ve ağızlarda eski formlar (*куда, куды, куду, кудѣ*) korunmuş, Rus dilinin gelişimi sürecinde ablatif anlam ile ortak bir anlamı veren kelimeler, örneğin *куда*<sup>2</sup> kelimesi gibi, tercih edilmiştir (a.g.e). İkinci ve üçüncü gruptaki zarflar ise Eski Rusçada aktif bir biçimde şekillenmiş olan oluşum bakımından isim kökenli zarflardır. Bu iki grup arasında isim kökenlilerin yanı sıra sıfat kökenli zarflar da gelişim göstermiştir.

Durum belirten eylem şekil ve eylem tarzı zarfları morfolojik<sup>3</sup> oluşum açısından dildeki en eski zarflardır. Rusçadaki *ново, свежо, легко* gibi zarflar ismin yalın hali ve belirtme durumlarının orta cins tekil yapısındaki kısa sıfatlardan türemişlerdir. Bu zarflar tüm orta cinse ait yapılarda olduğu gibi canlı varlıkların veya kişi kategorisinin oluşumunda hiçbir rol oynamadıkları ve cümledeki özne ile gramer yapıları açısından bir uyum göstermediklerinden de ötürü soyut anlamlı yapılar olarak kabul edilmiş ve bu şekilde dilde zarf yapısı olarak şekillenmişlerdir (Kolesov, 2010: 256). Bu bakımdan, kısa sıfat formundaki sıfatlar ile zarflar cins ve sayı uyumsuzluğu ve eylem ile doğrudan bir bağlantı sergileme veya sergilememe noktaları ile birbirlerinden ayrılmışlardır. Rus dilbilimci A.A. Potebnya’ya göre, sıfattan oluşan zarfların sıfatlar şekillendikten sonra ortaya çıktığı, bu tip zarfların öncelikle nitelik belirten sıfatlardan (XI. yy.dan itibaren) ve daha sonrasında ise ilgi sıfatlarından (XIV. yy.dan itibaren) türediklerini belirtmektedir (akt. Kolesov, a.g.e). Zaman içerisinde sıfatlardan şekillenen birçok zarf türü ortaya çıkmaya başlamıştır: ilgi

1 близъ (близ), срѣдѣ (среди), прѣдѣ (перед) edat olarak dilde yer edebilmiştir.

2 Benzer şekilde *суда* kelimesi anlamında Eski Rus metinlerde *тудо, сюду, суда, сюдѣ, само, сѣмь, сѣмо* gibi zarflara rastlanmaktadır. Günlük konuşma dilinde kimi ifadelerde bu yapıları hala duymak mümkündür. Örneğin “*докуды*”, “*досюды*” gibi.

3 Son eki -о, -е ve -и (-ѣ, sonrasında -ы (прѣкы ‘вопреки’, братскы ‘братски’ eki alıp günümüz Rusçasında -и) ekine sahip olanlardır.

sıfatlarından türeyen eke sahip zarflar<sup>4</sup>, ardından yer durumu yapıları baz alınarak ortaya çıkan ön ekli zarflar<sup>5</sup>, ön ek ve son ekler yardımıyla ortaya çıkan zarflar<sup>6</sup> şeklinde kendini göstermiş, nihai olarak ise eylemlere işaret etmeleriyle birlikte zarfların soyutluk derecesi artmıştır. Daha geç zarf oluşumları ise birkaç kelimenin bir araya gelmesi ile oluşmuş, kimisi tek bir yapı olarak (*сейчас = сейчас; тотчас = тотчас; то-първ = теперь* vb.) kimisi de ayrı ayrı formlar olarak (*друг друга, с глазу на глаз*) dilde yer etmişlerdir (a.g.e: 257).

İsimlerden oluşturulmuş zarflar ise Eski Rusçada oldukça az sayıda olmakla birlikte çoğunlukla yan anlamda veya soyut anlamlarda kullanılmaktaydı, fakat kelimelerin söz dizimi kullanımlarında farklı bir konuma yükselmeleri ile statülerinde de değişiklik meydana gelmiştir. Bu kelimeler çoğunlukla, nesneye işaret etme anlamlarını kaybetmiş olan, daha çok belirli bir duruma işaret eden ve böylelikle soyut anlamlara bürünen kelimelerden oluşmaktaydılar: farklı öneklerle birlikte (*впереди, позади, сзади, посреди*) ortaya çıkmış olan *връхъ, низъ, передъ, задъ, подъ, долъ, середъ* gibi sözcükler örnek olarak gösterilebilir. Bunun yanı sıra anlamsal olarak belirgin bir özelliğe sahip olan *ночь, день, зима, весна* gibi kelimeler zarfa dönüştüklerinde soyutlaşmaktadırlar, bu durum bilhassa *ночью, днём, зимой, весной* gibi ismin hal yapılarında veya edatla kullanıldıklarında (*по зиме, по весне*) ortaya çıkmaktadır (a.g.e). Böylece yeni zarf türlerinin oluşumu esasında geleneksel konuşma yapılarındaki sentaks bağlantısının kopması ve anlamsal özelliğin ifadeye yüklenmesi sonucunda meydana gelmiştir. Anlam açısından bakıldığında bu ifadeler belirli bir anlamı yansıtan kelime öbeklerinden ortaya çıkan sözcüğün anlamının özelleştiğini göstermektedir, örneğin: *въ малъ числъ, въ малъ времени, на дълъ часть, во своя си села, во своя си мѣста* gibi ifadeler *въмалъ*<sup>7</sup>, *надолъ*<sup>8</sup>, *восвояси* gibi zarfların oluşmasına ön ayak olmuştur (a.g.e: 258). Böylece başka kategorilere ait olan kelimelerin hem ait oldukları gramer ulamlarında hem de anlamlarında değişiklik meydana gelerek bir zarflaşma süreci yaşanmıştır. Zarfların dil dizgesinde bir gramer kategorisine ilişkin şekillenerek ortaya çıkmasına yönelik art zamanlı sürecin incelenmesinden sonra eş zamanlı yaklaşımlara bakalım.

Rus gramer geleneğinde başlangıçta zarflar anlamsal ve sözdizimsel özelliklerine göre belirlenmeye çalışılmış, “bir olgunun veya başka bir olgunun veya eylemin durumunu yansıtan” sözcükler olarak adlandırılmışlardır (Grunskiy, 1911: 45). XIX. yüzyılın ortalarına kadar zarflar kiplik parçacıkları sınıfına dahil edilerek sahip oldukları paradigmanın değişmezlik özelliği ile dilin bağımlı kısımları olarak ele alınmıştır. XIX. yüzyılın ikinci yarısında ise, bu yapılar K.S. Aksakov ve A.A. Potebnya ile XX. yüzyılda A.M. Peşkovski ve A.A. Şahmatov’un çalışmaları söz

4 берез-ов-ый, бетон-нн-ый, гус-ин-ый vb.

5 млада, съмлада, изъмлада (смолоду); издавна, отдавна (издавна); изнова, сызнава (снова); заново (заново) vb.

6 без-отказ-но, по-минут-но vb.

7 в мале = немного.

8 надолго, долго, давно.



dizimsel özellikleri açısından değerlendirilmeye başlanmıştır. K.S. Aksakov, zarfların kendilerine has bir yapıya sahip olmadıklarını bu nedenle de dilin farklı kısımlarının da zarf olarak dilde yer edebileceklerini savunmuştur (Aksakov 1880: 402). F.İ. Buslaev, zarfları “durum belirten sözcükler” olarak değerlendirmiştir: zarf dilin özel bir sınıfı değil, bütün bir cümle ile ifade edilebilecek sözdizimsel bir olgudur” (Buslaev 1959: 540). A.A. Şahmatov ise, zarf kavramının anlamını genişleterek bir özellik veya durumun soyut adlandırması veya bir özellik veya durumun diğer kategoriler ile olan ilişkisi şeklinde nitelemiştir: “zarfların diğer sözcük türleri ile olan sıkı bağlantısı, zarflaşmaları da buradan gelmektedir” (Şahmatov, 1941: 502).

Zarfların sözdizimsel özelliklerine göre incelenmesine yönelik olarak, morfolojik yaklaşımla karşıt görüşler de ileri sürülmüştür. F.F. Fortunatov, çekim eki ve yapım ekleri ile 1) dilbilgisel kriteri olanlar (*быстро, долго, красиво* vb.) ve herhangi morfolojik bir yapıdan yoksun 2) dilbilgisel kriteri olmayanlar (*вчера, иногда, вчера* vb.) şeklinde bir ayrımla zarflara yaklaşmıştır (Fortunatov, 1956: 166).

Ruşçanın Grameri adlı büyük monografik çalışmada zarflar, anlamsal, yapısal ve sözdizimsel özellikleri ile birarada bir bütün olarak incelenmiştir. Buna göre zarflar cümlede durum belirten kelime (*читает быстро*) veya sözcük türleri arasındaki yapısal uyumsuzluğu ortaya koyan uyumsuz niteleyici (*чтение вслух*) olarak işlev gören eylemin, bir olgu veya nesnenin belirtici olan dilin değişmez kısmı olarak adlandırılmaktadır (Russkaya grammatika 1954, I: 606). Zarfların morfolojik ve sözdizimsel özellikleri çerçevesinde birleştirilmeleri Rus dilbilimci V.V. Vinogradov’un da çalışmasında yansımaları bulmuştur: “Zarflar çekimlenmeyen, kendisinden sonra gelen kelime ile yapısal olarak uyum göstermeyen, fiil, durum kategorisi, isimler, sıfatlar ve zarf grupları ile iç içe olan, sözdizimi açısından bir nitel tanım veya durum ilişkisi ortaya koyan bir gramer kategorisidir” (Vinogradov, 1972: 273). Gramer 1970 adlı monografik eserde zarfların tanımında, ortaya koydukları anlam temel kriter olarak belirtilmesine rağmen yapısal özelliği de ayrıca belirtilmektedir: özel yapısal bir göstergesi olmaksızın bir eylem, nitelik veya nesneye işaret eden dilin kısımlarıdır. “Spesifik yapısal bir özelliğinin olmaması değişmezlik özelliği ile ilintidir” (Grammatika 1970: 309). Rus grameri 1980 başlıklı monografik eserde, zarfların belirlenmesinde, tıpkı Gramer 1970 başlıklı monografik çalışmada olduğu gibi, “anlam” başlıca kriter olarak belirlenmesine rağmen, zarfların morfolojik ve sözdizimsel özelliklerine de ayrıca değinilmiştir: “Zarflar, eylem, nesne veya süreç belirtmeyen başka bir olgunun süreç anlamına sahip olmayan özelliğini yansıtan sözcüklerdir... Dil sınıfı olarak zarfların en temel yapısal göstergesi çekimlenmemesidir. Ancak zarfların karşılaştırma derecesi ise istisna teşkil etmektedir” (Russkaya grammatika I, 1980: 701).

Zarfların anlamsal, yapısal ve sözdizimsel özelliklerinin dikkate alınarak yapıldığı tanımlamaları günümüz çalışmaları, ders kitapları ve sözlüklerde de görmek mümkündür. (Kratkiy

spravočnik 1995, Sovremenniy russkiy yazık 2004). “Zarflar zorunlu gramer anlamı<sup>9</sup> olarak bir eylem, durum veya başka bir olgunun özelliğini ortaya koyan gramer ulamıdır: *читать быстро и красиво; детям очень весело, весьма интересное предложение; хозяин обходился с нами крайне любезно*. Zarflar filler, sıfatlar ve durum kategorisi<sup>10</sup> ile kullanılır, cümlede “durum” belirtir ne cinsiyet ne sayı ne ismin hal ne de zaman kategorisine göre yapısal bir değişikliğe uğrarlar. Zarfların sahip oldukları tek gramer kategorisi, nitelik anlamına sahip zarflardan oluşturulan karşılaştırma derecesidir” (Sovremenniy russkiy yazık, 2004: 263). Anlamsal, yapısal ve sözdizimsel özellikleri ile birlikte, cümledeki durum ve belirleyici özelliklerinin yanı sıra yüklem olarak kullanılma özelliği de dile getirilmeye başlanmıştır (LES, 1990: 332; Russkaya Grammatika I, 1980: 701; Sovremenniy russkiy yazık, 2004: 292).

Genel olarak geleneksel Rus gramerinde zarflara ilişkin olarak şu temel özellikler sıralanmaktadır: 1) (karşılaştırma derecesi ifade edildiği durumlarda yapısal bir değişimden ziyade anlamsal değişikliğe uğradığına vurgu yapılarak) yapı açısından değişmez olması; 2) fiil, sıfat, isim veya diğer başka bir zarf sözcüğüne söz dizimi açısından bağlı olması; 3) cümlede sentaks açısından durum, niteleyici veya yüklem işlevlerini görmesi; 4) anlam açısından ise süreç belirtmeyen bir eylem, durum, nesne veya olguya işaret etmesidir.

### Rusçada Zarfların Yapısal Özellikleri

Rus dilinde zarfların morfolojik özelliklerinin belirlenmesi geleneksel gramer çerçevesinde anlamsal-yapısal-sözdizimsel olmak üzere üç temel çerçevede gerçekleşmiştir. Bu doğrultuda dilbilimciler zarfların yapısal özelliklerine ilişkin sınıflandırmalarda bulunmuşlardır, ancak her bir çalışmada bu sınıflandırmalara ilişkin farklı yaklaşımlar sunulmaktadır.

A.A. Şahmatov zarfları yapısal özelliklerine göre 1) isim: *вечером, утром, рано* vb.; 2) fiil: *бывало, зная* vb. ; 3) zamir: *когда, где* vb. gruplarına ayırmıştır (Şahmatov, 1941: 503; LES, 1990: 322). Meydana geliş biçimi açısından ise, biçimbirime sahip olanlar (-o, -ски, -ьи) ve olmayanlar (*где, когда* vb.) olmak üzere ikiye ayırmıştır (a.g.e. LES). Bazı çalışmalarda ise zarflar

9 Gramer anlamı (грамматическое значение) – belirli yapılardaki kelimelere ait olan, sürekli gramer göstergesi ile ifade edilen anlamdır. Örneğin, isimlerin gramer anlamı nesnelere işaret etmelerinden dolayı nesnelik kavramı olarak gösterilmektedir, bu durumda bir olgu veya eyleme işaret edilmesi durumu da zarfların gramer anlamı olarak ifade edilebilir.

10 Rus dilinde durum kategorisi olarak adlandırılan dilin bu kısmı, öznesiz cümlelerin ana ögesi yani yüklem işlevi görüp süreç anlamından farklı olarak durum belirten yapılardır: *мне жарко, на улице холодно* vs. Fiilden farklı olarak süreç değil de durum belirten bu yapılar fiillerden farklı olarak kip, zaman, kişi kategorilerine göre çekime uğramazlar, diğer bir deyişle bu yapılar oldukları gibi kalır herhangi bir değişikliğe uğramazlar. Bu kuralın dışında istisnai oluşturanlar ifadeye karşılaştırma anlamını katabilecek olan ve sonu – o ile biten sözcüklere gelen –ee ekidir: *на улице холодно – на улице холоднее, чем вчера*. Ayrıntılı bilgi için bkz. L.Ç. Dalkılıç. Rus Dilinin Grameri -Biçimbilgisi (Morfoloji). Ankara, 2018: 382-383.

eş zamanlılık çerçevesinde türev (*вдаль, весело, вдовём, нехотя* vb.) ve türev olmayanlar (*где, как, очень* vb.) şeklinde ayrılmaktadırlar (Sovremenniy russkiy yazık, 2004: 263.)

V.V. Vinogradov zarfları, diğer dil sınıfları ile yakınlık ilişkisine sahip olup bu dil sınıfları yardımıyla oluşturulanlar ve yapısal olarak bölünme özelliğini yitiren zamir zarfları çerçevesinde iki grup altına toplayarak yapı ve anlamlarına göre ayırmıştır. Birinci grupta dilbilimci dört sözcüksel-anlamsal sınıflandırma yapmıştır 1) kök ve son ek çekim eklerine göre isimlerle uyumlu olan nesnesel-durumsal zarflar<sup>11</sup>: *издали, кверху*; 2) sıfatlarla ilintili olarak nitel ve nitel-ilişkili zarflar<sup>12</sup>: *весело, дружески, по-новому*; 3) sayılarla uyumlu olarak sayı, miktar belirtenler<sup>13</sup>: *однажды, вдвое*; 4) fiillerle ilintili olarak ise süreç ve eylem belirtenler<sup>14</sup>: *лёжа, молча* vb. şeklinde ayırmıştır. İkinci grupta yer alan zamir zarfları ise yer, zaman, eylem tarzı ve miktar açısından ayrılmaktadır (Vinogradov, 1972: 275-305).

1954 yılına ait Rus dilinin grameri adlı monografi çalışmasında, sıfatlar, isimler, sayılar, fiiller, zamirler, ayrıca zarf görevi gören deyimlerden türeyen zarflar (*вверх тормашками, среди бела дня, с ног на голову* vb.) meydana geliş şekilleri açısından incelenmektedirler. Zamir zarf grupları arasında ise eş zamanlık çizelgesinde türev olmayan ve etimolojik olarak zamirlerle bağlantılı olan türev olmayan zarflar (*сюда, здесь, тогда, туда* vb.) ve zamir yapıları ile anlamsal ve türevsel ilişkileri korumuş türev olan zarflar (*отчего, затем, по-своему* vb.) olmak üzere incelenmektedir (Grammatika 1954, I: 613-628). Gramer 1970 adlı monografik eserde V.V. Vinogradov'un söylemleri ve Gramer 1954'teki yaklaşımların aksine sadece türev olan zarflar incelenmekte ve sözcük türetme yöntemi zarfların sınıflandırılmasında temel yöntem olarak ele alınmaktadır. Buna göre, zarfların oluşum yöntemleri: 1) sıfat (*всячески*), isim (*утром*), sayı (*однажды*), fiil (*кишмя*) ve zarfların (*тихонечко*) kullanıldığı ekler yoluyla zarf oluşturma; 2) ön ek yarımıyla zarf oluşturma; 3) sıfat (*вплотную*), isim (*наверх*), sayı (*втроём*), fiil (*второпях*) türleri ile meydana getirilen ön ve son ek yardımıyla zarf oluşturma; 4) analitik<sup>15</sup> zarflar (*полусидя*); 5) ek bazlı analitik zarflar (*мимоходом*); 6) ön-son ekli analitik yapıları zarflar (*вполоборота*) olmak üzere ayrılmaktadır (Grammatika 1970: 293-301). Rus grameri 1980 adlı monografik eserde ise, zarfların sınıflandırması yeni oluşum modelleri çerçevesinde genişletilmiştir. Bu durum daha çok ön ekli ve son ekli oluşumları ya da analitik yapıları zarfları kapsamaktadır. Örneğin, *напрямик* (на+...+ик), *самоходом* (само+ход) (Russkaya grammatika 1980, I: 396: 408).

11 предметно-обстоятельственные, соотносительные с существительными и по корневому, и по суффиксальным морфемам.

12 качественные и качественно-относительные, связанные с прилагательными.

13 числовые, количественные, соотносительные с числительными.

14 процессуальные, действительные, соотносительные с глаголами.

15 Yardımcı kelimeler yardımıyla oluşturulan zarf türü.

Rusçadaki zarfları art zamana göre inceleyecek olursak dildeki zarfların çoğu türemiştir<sup>16</sup>, çok az bir kısmı ise türev olmayan<sup>17</sup> (*тогда, тут, там, здесь, где, теперь, куда, очень, почти, едва, чуть*) gruba dahildir. Yapısal olarak kısıtlı bir zarf oluşumu olmasına rağmen, dildeki zarflar oluşumlarında zarflaşma (adverbialization) sürecinin yani bir dil sınıfındaki sözcük türlerinin zarf olarak kullanılması şeklinde yaygınlık kazandığı görülmektedir. Bazı gramer yapıları sahip oldukları esas gramer özelliği kaybederek yani sözlükselleşerek dilde yeni bir gramer anlamıyla birlikte yeni bir sözlük anlamına da sahip olabilmektedirler: Смотрю **на** высокий **дом** – Что там задали **на дом**? (Krasilnikova 1979: 12). Tıpkı zarflaşma süreci gibi zarf yapısından başka dil sınıflarına ait sözcük türleri de oluşturulabilmektedir. Örneğin, zarflardan sıfat türetebildiği gibi bir zarf farklı yapısal özellikler kullanılarak anlamsal açıdan yeniden adlandırılıp aktarılabilir: *здесь – здешний, сверху – с самого верха* vb.

Rus dilinde zarflar dilin diğer kısımları ile etkileşim içinde olduklarından farklı sözcük türleri zarfların oluşumunda rol oynarlar. Zarflar:

- 1) çoğunlukla nitelik belirten sıfatlar (*красиво, быстро*)
- 2) üstünlük karşılaştırması (*нижайше, покорнейше*)
- 3) karşılaştırma derecesi (*заранее, позже*)
- 4) sıfat-filler (*вызывающе, волнуяще*)
- 5) zarf-filler (*молча, зря*)
- 6) isimler (*вверх, ввек*)
- 7) sayılar (*вдовём, надвое*)
- 8) zamirler (*по-моему, по-своему*)
- 9) edatlar (*после, напротив*)
- 10) kiplik parçacıkları (*ещё, всё*);
- 11) zamir + isim oluşumları (*тотчас, сию минуту*);
- 12) Ara söz işlevindeki fiil yapıları (*видать, знать*);
- 13) ve fiil köklerinden (*мельком, вплавь*) oluşturulmaktadır.

Dilin diğer kısımlarından zarf oluşturulabilmesi esasında Rusçanın yapısal özelliği ile ilintilidir. Kelime köklerinin yapımı ve çekimi sırasında önde, içte ve sonda bazı ekler olarak farklı şekillere ve kırılmalara uğradığı bükümlü bir dil olma özelliğini gösteren Rusçada zarflar çoğunlukla morfolojik olarak çok farklı ön ek ve son eklerle sahip kelime gruplarını yansıtır. Bu

16 Çoğunluğu sıfat, sayı, isim, fiil vb. köklerinden oluşurlar.

17 Bunlar ön eksiz ve son eksiz zarflardır.

açından zarfları morfolojik özelliklerine göre 1) sondan eklemeli 2) ön ve son eke sahip olanlar 3) ismin hal edat ekleri ile oluşturulanlar 4) kelime grubu şeklinde olanlar olmak üzere ayrılabiliriz. Buna göre: I) Sondan eklemeli zarfların özellikleri aşağıdaki gibidir:

a) Kelimenin sonunda yer alan **-o** eki en yaygın bilinen zarf ekidir. Bu zarflar nitelik belirten sıfatlardan türemiş olup, zarf karşılaştırma derecesine sahip olabilen sözcüklerdir: *красиво, грустно, весело, хорошо, быстро* vb. Bu ek ayrıca sıfat-fiilin geçmiş ve şimdiki zaman pasif yapılarından oluşturulan zarflarda da görülebilir: *незабываемо (незабываемый), открыто (открытый), неизгладимо (неизгладимый), расширенно (расширенный)* vb. Bahse konu son ekli zarf örnekleri Rus dili eğitimi sırasında öğrenilen başlıca zarf ekidir.

b) Kelimenin sonunda yer alan **-e** eki ise nitelik belirten ve yumuşak sessiz ile biten sıfatların gövdesine eklenen bir zarf ekidir: *крайне (крайний), внешне (внешний), внутренне (внутренний), искренне (искренний)* vb. Bu ek aynı zamanda sıfat-fiillerin şimdiki zaman yapılarından da zarf oluşturabilir: *угрожающе (угрожающий), вызывающе (вызывающий), умоляюще (умоляющий)* vb.

c) Kelimenin sonunda bulunan **-u** eki çoğunlukla gövdesinde **-ск** iç ekine sahip sıfatlardan oluşturulur: *дружески (дружеский), практически (практический), систематически (систематический), стилистически (стилистический)* vb.

d) **-жды** eki sayılara eklenerek her bir olayın meydana gelişini zaman açısından belirli kılarak zarf kelimelerini oluşturur: *однажды, дважды, трижды* vb.

e) Daha çok isim grubunda yer alan sonu **-ь** yumuşatma ekine sahip kelimeler de zarf grubunda görülebilmektedir. Bu özellik zarfların yine aynı eke sahip dilde dışı cinsle ait kelimelere işaret eden isimlerden ayrılmasını yapısal olarak güçleştirmektedir: *настежь, прочь, наотмашь*<sup>18</sup>;

II) Ön ve/veya son eke sahip zarfların özellikleri ise aşağıdaki gibidir:

a) Rusçada zarflar sadece son ek değil ön eke sahip kelimeler olarak da dilde yer alır. İki ekli zarf oluşumlarında **-по** ön ek, **-и** ise son ek olarak yer alır. Yazımlarda ise ön ek ve kelime arasında mutlaka tire bulunur: *по-отцовски, по-детски, по-турецки, по-заяьчи, по-собачьи* vb.

b) Yukarıdaki duruma bir başka örnek de **-по** ön eki ve **-ому/-ему** son ekine sahip zarflarda görülür: *по-летнему, по-зимнему, по-настоящему, по-старому, по-новому* vb.

18 İstisnalar - замуж, уж, невтерпёж

c) Dilde ismin hal edatları olarak bilinen ve ismin hallerinde kullanılan çeşitli ön eklerle oluşturulan zarflar da yine bu grupta yer alır: *назавтра, донельзя, навсегда, послезавтра* vb.;

d) Bu gruptaki zarflar **-ни** ve **-не** olumsuzluk ön eki ile oluşturulabilir: *некогда-никогда, негде-нигде, неоткуда-ниоткуда* vb.;

e) Bu grupta **-в** ve **-на** ön ekleri yardımıyla sayı kökünden türetilen zarflar yer alır: *вдвое, надвое* vb.

f) Belirsizlik anlamı veren **-то**, **-либо**, **-нибудь** ekleri ile **-таки** son ekine sahip zarflar da bu grupta yer alırlar: *когда-то, откуда-либо, как-нибудь, быстро-таки*

III) İsmi hal edat ekleri ile oluşturulan zarflar:

İsmi hal edat ekleri ile oluşturulan zarflar genel olarak isimlerde görülen eklerden ve isimlerle birlikte kullanılan edatlardan oluşmaktadır. Bu da aslında onların morfolojik olarak isimlerden ayırt edilmelerinde en zorlu noktayı oluşturmaktadır. Bu zarflar kendi içerisinde bir nevi farklı kelime gruplarını oluştururlar. Bunlar arasında:

a) *в, до, за, из (из) к, на, о, по, с, через* gibi ön ekine sahip olup da kökte isim veya günümüz Rusçasında tek başına kullanılmayan isim yapılarından oluşan zarflar mevcuttur: *вдоволь, вдребезги, взаперти, восвоеси, впритык, врасплох; дотла; запанибрата, заподлицо, исполобья, исподтишка, наземь, наискось, насмарку, наугад, начеку, оземь, пополам, поперёк, помногу, спросонок, сыздетства, чересчур* vb.

b) *без, в, до, за, на, о, по, под, с* gibi aynı ön eklere sahip eklerle ayrı yazılarak oluşturulan zarflar: *без ведома, без запроса, без оглядки, без отказа, без устали; в дым, в подбор, в тупик, до отвала; до отказа, до смерти, до упаду; за полночь; на бегу, на весу, на виду, на лету, на скаку, на ходу, на вес, на вкус, на глаз, на ощупь, на редкость, на корточки, на цыпочках, по старинке, под стать, под уклон, под хмельком, под шумок; с ведома, с маху, с ходу* vb.

c) Çoğunlukla isim hal edatı olarak bilinen **-в** ön eki yardımıyla oluşturulan ve sıfat veya zamirlerin uzun yapısı kökte kullanılarak oluşturulan zarflar da bu grupta yer alırlar. Edat eğer sessiz harfe ekleniyorsa zarflar bitişik *вручную (сделать), врассыпную (броситься), вплотную (подойти), вслепую (бродить), втёмную (играть), вничью (сыргать)*; eğer sesli harfe ekleniyorsa ayrı yazılır: *в открытую, в упор, в обмен, в обхват*. Burada da görüleceği üzere birinci durumda bilhassa son ekin ismin belirtme durumu dışı cinsine ait özelliğe göre çekimlenmiş gibi bir yapıya bürünmesi, bu yapıdaki zarfların sıfatlar ile benzer bir özellik gösterdiğinden ötürü doğrudan morfolojik bazlı incelemelerde sıfatlarla karıştırılmasına neden olabilmektedir.

d) Benzer bir durum çoğunlukla isim hal edatı olarak bilinen *-на* ön eki yardımıyla oluşturulan, sıfat uzun yapısı kökte kullanılarak oluşturulan zarflarda da görülmektedir: *на боковую, на пятную vb.*

IV) Kelime grubu şeklinde olanlar

a) Artarda aynı sözcükten oluşan, biri ismin yalın diğeri araç halinde olan zarflar: *дело делом, работа работой, шутка шуткой vb.*

b) Dilde kısıtlı da olsa *-мя* ekine sahip zarflar da bulunmaktadır, bunlar daha çok deyimsel olarak kalıplaşmış ifadelerle birlikte dilde kullanıldıklarından zarf grupları halinde yer aldıklarını söyleyebiliriz: *кишмя кишеть, ревя реветь, стоймя ставить, лежмя лежать vb.*

c) kelime tekrarlarından oluşan ve pekiştirme anlamına sahip zarflar: *едва-едва, чуть-чуть, как-никак, мало-помалу, туго-натуго, неожиданно-негаданно, тихо-мирно, худобедно* (Rozental, 2013: 89) ile *-на* ön eki ve kiplik parçacıkları ile ünlem sözcükleriyle oluşturulan zarfları da bu gruba dahil edebiliriz: *на фуфу, на авось, (свести) на нет vb.* Zarf tekrarları şu kelime birleşmelerinden oluşabilir: 1) iki zamirin tekrarı (всего-навсего); 2) iki ismin tekrarı (крест-накрест); 3) isim+sıfat (день-деньской); 4) sıfat+zarf (давным давно); 5) (часто-часто); bağlaçla tekrar edilen iki karşılaştırma derecesi (хуже и хуже); 6) kiplik+kiplik (вот-вот); 7) deyimler (бок о бок).

### **Rusçada Zarfların Anlamsal Özellikleri**

Rus dilbiliminde zarf yapıları anlamsal özelliklerine göre durum ve nitelik zarfları olmak üzere iki temel grup altında incelenmektedir ancak hem terminolojik olarak hem de anlamsal sınıflandırmada çok çeşitlilik hakimdir. Öncelikle terminolojideki farklılıklara bakacak olursak Grammatika 1954 adlı monografik eserde nitelik zarfları “*качественные*” olarak adlandırılırken, Rus grameri 1980’de “*собственно-характеризующие*” şeklinde belirtilmektedirler (Grammatika 154, I: 606-607). Kimi çalışmalarda ise durum belirten zarflar için “*обстоятельственные*” ve durum belirtmeyen zarflar “*необстоятельственные*” şeklinde ayrımlara rastlanırken (Peşkovski 2009: 117), kimi çalışmalarda ise zarflar zamir sınıfına ait olmayanlar (неместоименные) ve zamir sınıfına ait olanlar (местоименные) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Birinci gruptakiler özelliğın kendisini belirtirken (хорошо, очень), ikinci gruptakiler (где, когда) bu özelliğe işaret etmektedirler (Sovremenniy russkiy yazık 2004: 263; Russkaya grammatika 1980, I: 702).

Anlamsal olarak zarfların ayırımında kabul gören iki temel sınıf bulunmaktadır. Bunlar 1) durum belirten zarflar (обстоятельственные наречия) ve 2) nitelik belirten zarflardır

(определятельные наречия). Bu temel zarflar da kendi aralarında iç anlamlara ayrılarak kendine has anlamsal kullanım özelliklerini yansıtmaktadırlar. Buna karşılık bu iç anlamsal bölünmelerde kimi çalışmalarda da farklılıklar gözlenmektedir. Öncelikli olarak durum zarflarına bakacak olursak durum zarfları genel olarak 1) Zaman zarfları; 2) Yer zarfları; 3) Sebep zarfları ve 4) Amaç zarfları olmak üzere dört alt grupta incelenmektedir (Belusov vd., 1989: 261; Bogdanova, 2007: 83). Bazı çalışmalarda ise bu dört durum zarfının yanı sıra 5) Birliktelik (наречия совместности) – *вместе, наедине, вдвоём, сообща, совместно, попарно* vb (Gvozdev, 1973: 396) ve 6) Eylemin şekli ve tarzı (наречия образа и способа действия) – ki aslında bu tür çoğunlukla nitelik zarflarında yer alarak sınıflandırılmaktadır- *быстро, весело, по-мужски* vb. (Novikov vd., 2003: 572-573); ile eylemin sonucunu ortaya koyan 7) Sonuç (наречия следствия) – *добела, досыта, так* vb. (Miheev, 1967: 32; Nikitin, 1961: 46) zarf türleri de ayrılmaktadır.

Nitelik belirten zarflar ise, eylemin yoğunluğunu ve niteliğini belirten, eylemin nasıl bir yöntem çerçevesinde yerine getirildiğini ortaya koyan zarflardır. Diğer bir deyişle, eylemin özellik, nitelik, ortaya çıkış şekli, yoğunluk gibi özelliklerini belirgin kılarlar. Nitelik belirten zarflar kendi içinde ikiye ayrılmaktadırlar: eylemin “nasıl? (как?)” ve “ne şekilde?” (каким образом?) gerçekleştirildiği sorularına cevap vererek eylemin niteliğine vurgu yapan, eylemin veya göstergenin özelliğini gösteren veya değerlendirmesine yönelik bir yaklaşım ortaya koyan 1) Eylem tarzı ve eylem şekli zarfları (способы и образ действия) – *пешком, быстро, вслух, нараспев, верхом (ехал), по-детски (улыбнулся), холодно (ответил), странно (посмотрел), вызывающе (вести себя), вприпрыжку (бежал), приятно (вспоминать)* vb. 2) eylem veya göstergenin tezahürünün miktarını veya derecesini belirten ve “kaç?”, “ne kadar?”, “ne ölçüde?” (сколько, насколько?) gibi sorulara cevap veren Miktar (ölçü) ve Derece Zarflarıdır: *однажды, дважды, вдвое, чуть-чуть, много, мало, немного, очень, крайне, слишком, чересчур, чрезвычайно, чрезмерно, вдоволь, почти, слегка, абсолютно, едва* vb.

Kimi çalışmalarda ve internet kaynaklarında Karşılaştırma ve Benzerlik Zarfları (сравнительно-уподобительные наречия – *по-детски, по-соловьиному, уши торчком, нос крючком* vb.) adı altında bir başka zarf türü de yine bu gruba dahil edilmektedir. Russkaya grammatika 1980 adlı eserde yüklem işlevli zarflar (предикативные наречия – *весело, стыдно, уютно*) ile tek bileşenli cümlelerde temel öge olarak görev alan zorunluluk, gereklilik, olasılık anlamlarını veren kiplik anlamına sahip sözcükler de (предикативы - *надо, можно, нельзя*) nitelik belirten zarflar grubuna dahil edilmektedir (Russkaya grammatika 1980, I: 703).

Daha günümüz çalışmalarında ise, çoğunlukla benzer ama anlamsal sınıfı daha geniş sınıflandırmalar sunulmakla birlikte, anlamsal açıdan sınıflandırıldıklarında sahip oldukları belirgin ve yaygın anlamsal özelliklerin daha çok dikkate alındığı görülmektedir. Nitelik zarfları için eylemin veya nesnenin özelliğine veya yoğunluğuna dikkat çekilmekte, eylemin nasıl



tamamlandığı açıklanmaktadır. Durum zarfları için ise, eylemin özelliğini belirtmekten ziyade eylemin meydana gelişinde rol oynayan durumsal süreçlere işaret edilmektedir. Nitelik zarfları arasında 1) sıfat ve diğer zarflarla kullanılan ölçü ve miktar zarfları (*немного, очень*) ile 2) fiillere eklenen eylem tarzı zarfları (*вслух, красиво*) yer alırken; durum zarfları arasında ise yer (*справа*), zaman (*давно*), sebep (*сгоряча*), sonuç (*досыта*), amaç (*нарочно*) ve birliktelik (*вдвоём*) zarfları bulunmaktadır (Sovremenniy russkiy yazık, 2004: 263-264).

Yukarıdaki açıklamalardan da görülebileceği üzere Rusçada zarfların sınıflandırmasında kimi karmaşalar gözlenmektedir. Bu özellikle de bir çalışmada bir temel zarf sınıfına ayrılan türlerin bir diğer zarf grubuna aktarılmasından kaynaklanmaktadır. Rusçada zarfların sınıflandırmasını genel bir çerçevede toparlayacak olursa bizce aşağıdaki gibi genel bir sınıflandırma üzerinde durulabilir:

Buna göre, sadece fiillerle birlikte kullanılan, bu nedenle de eylemin niteliğini belirtmekten, nasıl yapıldığını ortaya koymaktan ziyade eylemin gidişatına yani meydana gelişine etki eden dış koşulları daha çok ortaya koyan **durum zarfları** kendi içerisinde temel olarak:

1) “nerede?” (где?) sorusuna cevap veren ve eylemin yapıldığı yeri belirten **Yer** zarfları (наречия места) – *дома, домой, сверху, спереди, рядом, около, здесь, там, далеко, вблизи, направо, наожево, назад* vb.;

2) “ne zaman?” (когда?), “ne kadar süredir?” (как долго?), “ne zamandır?” (с каких пор?), “ne zamana kadar?” (до каких пор?) sorularına cevap veren ve eylemin yapıldığı zamanı belirten **Zaman** zarfları (наречия времени) – *вчера, сегодня, завтра, днём, давно, ежедневно, ночью, весной, позже, всегда* vb.;

3) eylemin nedenini ortaya koyan ve “neden?” (почему?), “neden ötürü?” (отчего?) gibi sorulara cevap veren **SebeP** zarfı (наречия причины): *ослепу, сгоряча, созла, спросоня, поневоле, недаром* vb.;

4) eylemin gerçekleştirilme amacını ortaya koyan ve “ne için?” (для чего? зачем?) “ne amaçla?” (с какой целью?) sorularına cevap veren **Amaç** zarfı (наречия цели) –: *назло, насмех, нарочно, в шутку, нечаянно* vb. olmak üzere dört sınıfa ayrılmaktadır. Diğer alt grupların olabileceği de göz önüne alınmakla birlikte bunlar temel çalışmalarda her zaman ayrılmamaktadırlar. Çalışmamızın amacı daha çok zarfların nasıl ele alındıklarını ortaya koymak olduğundan diğer zarf kullanım biçimleri ayrıntılı olarak ele alınmamaktadır.

Nitelik zarfları ise;

1) Eylemin meydana geliş tarzını ortaya koyan ve sadece fiillerle kullanılan nitelik belirten **eylem şekli ve tarzı** zarfları (качественно-определятельные наречия образа действия): *вслух, басом, пешком, красиво, нарспев, быстро* vb.;

2) Ölçü ve derecelendirme anlamına sahip olan ve fiil, sıfat ve diğer zarf gurubundaki sözcüklerle birlikte kullanılan nicelik belirten **ölçü ve derecelendirme zarfı** (ya da nicelik zarfı): *немного, очень крайне, слишком, вдоволь, чуть-чуть, совсем, черезчур, крайне, абсолютно, удивительно* vb. olmak üzere iki temel grup altında incelenirler.

Yukarıda belirtilen anlamların yanı sıra, zarflar zamir özelliği taşıyan kelimelerden de oluşturulabildiği için şahıs zarfları (*по-моему, по-твоему*), dönüşlü zarflar (*по-своему*), işaret zarflar (*там, здесь*), belirli zarflar (*по-иному*), soru zarfları (*где, когда*), belirsiz zarflar (*где-то, кое где, когда-то*) ve olumsuz zarflar (*нигде, нигде*) olmak üzere ayrıldıkları da görülmektedir.

Temel dil eğitiminde olsa bile daha kapsamlı dil eğitimleri ve dil çalışmaları için böylesine temel bir sınıflandırmanın da yeterli olmadığı aşikardır. Zarfların işlevsel özelliklerinin anlamsal özellikleri ile dikkate alındığı kimi çalışmalarda ise geleneksel sınıflandırmadan çok daha farklı sınıflandırmalar karşımıza çıkabilmektedir. İşlevsel-iletişimsel gramer çerçevesinde zarfların anlamsal özelliklerini inceleyen F.İ. Pankov zarfları tam bağımsızlar ve yarı bağımsızlar olarak büyük iki gruba ayırmaktadır. Bu temel gruplar da kendi içerisinde çok dallı alt gruplara bölünmektedirler. Bu sınıflandırmayı şema ile ortaya koymaya çalışalım (Pankov, 2008: 35-40):

Tam bağımsız zarflar	Yarı bağımsız zarflar
<p>1. Nitelik zarfları</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eylem tarzı zarfları (наотмашь. вразвалку)</li> <li>- Durum belirtenler (уютно, замужем)</li> <li>- Değerlendirme odaklı zarflar</li> <li>* olumlu değerlendirme (хорошо)</li> <li>* olumsuz değerlendirme (плохо)</li> <li>* eylemin özelliği (красиво, легко)</li> <li>- Eylemin miktarı</li> <li>* büyüklüğü (очень слишком)</li> <li>* alanı (близко)</li> <li>* zamanı (давно, долго)</li> <li>* ısı (жарко)</li> <li>* hasmî (тяжело)</li> </ul>	<p>1. Kiplik zarfları (нужно, можно)</p> <p>2. Yüklem işlevli (наверно, несомненно)</p> <p>3. Düşünsel süreç/durum belirteler (видимо, возможно)</p>
<p>2. Mantık zarfları</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* temporal (сегодня, давно)</li> <li>* alansal (здесь, справа)</li> <li>* nedensel (сгоряча)</li> <li>* amaç (нарочно)</li> </ul>	

Bu sınıflandırmadan da görülebileceği gibi zarflar esasen anlamsal olarak geleneksel gramerde sunulduğu şekliinden çok daha zengindir. Yapılan sınıflandırmanın yalnızca kelimelerin

sözlük anlamlarının dikkate alınarak yapılmadığı aksine cümledeki işlevleri ve bu doğrultuda kazandığı anlamlar çerçevesinde yapıldığı görülmektedir.

### Rusçada Zarfların İşlevsel Özellikleri

Geleneksel Rusça gramerde zarfların sözdizimsel özellikleri üç temel çerçevede incelenir:

1) Zarflar cümledeki yerlerine göre öncelikle fiillere, ardından isim, sıfat ve diğer zarflara bağlıdır;

2) Zarfların temel söz dizimsel işlevleri arasında durum (обстоятельство) ve niteleyici (определение) öğeleri yer alır (Grammatika 1954, I: 606, Vinogradov, 1972: 273, Sovremenniy russkiy yazık 2004: 263).

3) Zarflar cümlelerin bütününe niteleyerek yüklem işlevi de görebilir (Russkaya grammatik 1980, I: 701).

Zarfların cümle içerisindeki özelliklerini sözdizimsel açıdan incelemekten çok esasında cümle içerisindeki işlevleri açısından ele almak bu yapıların kullanım ve işlevsel özelliklerinin alanlarının daha geniş bir açıdan incelenmesine daha çok olanak tanımaktadır.

Rusçadaki zarfların çok çeşitli olabilmesinin ve tek bir anlam çerçevesinde sınırlandırılmamasının en önemli nedeni çok farklı sorulara cevap vererek çok işlevli olmalarından kaynaklanmaktadır. Zarflar için genel soru ifadesi “nasıl?” anlamını veren “как?” ifadesi olsa da zarfları belirlemek için çok farklı soru kalıpları da yöneltilebilmektedir bu da hem anlamsal açıdan hem de işlevsel açıdan çok yönlü olmasında olanak tanımaktadır: *пройти мимо – как и где?; съестъ наполовину – как? каким образом? насколько? в какой степени?; не узнал спросонья – когда, почему, как?* (Bogdanova, 2007: 82). Bu durumdan kaynaklı olarak zarfların tek bir anlam çerçevesinde belirlenmesi güçleşmektedir.

Zarfların çok işlevselliğine ilişkin özelliklerine yakından bakacak olursak temel birkaç nokta üzerinde durabiliriz.

1) Rusçada zarflar cümledeki temel ve yardımcı öğeler olmak üzere tüm işlevleri yerine getirebilirler. Bunu aşağıdaki örneklerle inceleyelim:

Özne (подлежащее)	Если наступит <i>завтра</i> <sup>19</sup>
Yüklem (сказуемое)	На улице <i>пасмурно</i>
Nesne (дополнение)	Она сдала экзамен <i>на отлично</i>
Niteleyici (определение)	Ты любишь <i>кофе по-турецки?</i>
Zarf/durum (обстоятельство)	Завтра я буду <i>дома</i>
Ara söz (вводное слово) <sup>20</sup>	<i>Видимо</i> , он был прав

19 Sidney Sheldon'un “if tomorrow comes” adlı eseri.

20 Ara sözcükler hariç diğer öğeler cümlelerin temel ve yardımcı öğelerini oluşturmaktadır.

1) Cümle içerisinde birden farklı zarf kullanımları mümkündür:

- Он почти(1) никогда (2) ничего не делает назло(3) – (1) насколько?, в какой мере? в какой степени? – ölçü ve derecelendirme zarfı, (2) когда? – zaman zarfı, (3) зачем?, с какой целью? – amaç zarfı

- Спросонок (1) он обычно (2) несколько (3) бестолков – (1) когда? почему? по какой причине? – zaman veya sebep zarfı (2) когда? – zaman zarfı (3) насколько?, в какой мере? в какой степени? – ölçü ve derecelendirme zarfı. (Bogdanova, 2007: 89).

2) Zarflar ismin hali, cins ve sayı açısından niteledikleri kelime ile uyum göstermeyen niteleyici olarak yer alabilir: *яйцо всмятку, подали рыбу по-польски*<sup>21</sup> vb.

3) Zarflar dilin farklı kısımlarına geçiş yapabilirler.

Rusçada bir sözcüğün dilin bir kısmından diğer bir kısma geçmesi yani sahip olduğu birincil görevden uzaklaşarak işlevsel açıdan ikincil bir özelliğe bürünmesi olağan bir durumdur<sup>22</sup>. Bu tip geçişlerde sadece o kelimenin gramer anlamı değil sözcük anlamı da değişime uğramaktadır. Bunun yanı sıra, kelime cümle içerisindeki görevleriyle birlikte şekil açısından da değişmektedir. Söz konusu durum, zarflar için de geçerlidir. Örneğin, zarflar isimlerle bir araya gelip yeni bir ifade oluşturduklarında ifadeler zarf yapısından çıkıp değişmez bir sıfat olma özelliğine bürünürler:

• Zarf ön eki: **-по** Zarfın kendisi: **по-турецки**

Zarf olarak kullanımı: *сидеть по-турецки*

Zarf sorusu **как?/ nasıl?** - Он сидит по-турецки ( - Nasıl oturuyor? - *Bağdaş kurarak oturuyor*)

\* по-турецки: zarf yapısının sıfat olarak kullanımı:

*Кофе по-турецки* (кофе, приготовленный по-турецки) = Türk usulü kahve – hangi (nasıl?) kahve? – *Türk usulü hazırlanmış kahve*

Bu örnekteki *-по* eki esas itibarıyla eylemin nasıl yapıldığının aktarımında kullanılan bir ek olmasına rağmen, ifadenin isim ile birleşmesi sonucunda zarf eki özelliğini kaybederek sıfat görevi gören bir işleve sahip olur. İsmine sorulan soru da zarfa özgü “nasıl?” «как?» sorusundan sıfat yapılarına özgü olan “hangi/nasıl?” «какой?» sorusu ile otomatik olarak yer değiştirir. Aşağıdaki örnekler için de aynı durum söz konusudur:

21 Kimi çalışmalarda söz konusu ifadeler sentaks açısından durum zarfı değil, isim bünyesinde belirleyici role sahip kelimeler olarak görülmektedir. Bu durumda zarfların sıfat özelliği kazandığı ve sıfat olarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bkz. A.A. Şahmatov. Sintaksis russkogo yazıka. L. Uçpedgiz, 1941. s. 68-70.

22 Örneğin sıfatların isme dönüşmesi: рабочий - 1) **Рабочий** (isim) весь день трудится, 2) **Рабочий** (sıfat) язык конференции – английский; isimlerin zarfa dönüşmesi 1) наслаждаюсь здешней **весной** (isim), 2) Приеду к вам **весной** (zarf) vb.

- *внизу* = где? (yer zarfı – nerede? = *aşağıda*) → isim ile kullanımı sonucu = *дом внизу* (дом, расположенный внизу) = *aşağıdaki ev* = hangi ev?
- *напротив* = где? (yer zarfı – nerede? = *karşıda*) → isim ile kullanımı sonucu = *соседи напротив* (соседи, живущие напротив) – *karşıdaki komşular* (karşı evde oturan komşular) = hangi komşular?

Zarfların isimlerle eklenerek (*чай вприкуску, прогулка пешком, шаг назад, рубашка навывпуск* vb.) ismin görevi olan kavramı karşılayarak belirtme özelliğini aktarması dil araçlarının aktarımında kullanılan dildeki ekonomi ilkesinin bir sonucudur.

### Rusçada Zarfların Belirlenmesindeki Zorlu Noktalar

Rus dilindeki zarf yapılarının tam olarak ortaya çıkartılıp belirlenmesindeki esas zorluk çoğunlukla diğer dil sınıflarındaki yapısal benzerlikten kaynaklanmaktadır.

1) Rus dilinde zarfları yapı itibariyle ayırt etmek genel olarak kolay olmasına rağmen istisna oluşturan birkaç nokta vardır. Rusçada karşılaştırma derecesine sahip olabilen iki gramer ulamı vardır. Bunlar sıfatlar ve zarflardır. Buna karşılık, hem Türkiye’de hem de Rusya’da yabancılara yönelik Rusçanın eğitimi sırasında bu konunun üzerinde neredeyse hiç durulmamaktadır. Çekimli sözcüklerin sonunda yer alan -e eki tıpkı sıfatların karşılaştırma derecesine sahip yapılarda olduğu gibi zarf karşılaştırma derecesine sahip olabilen sözcüklerde de görülebilmektedir: *красивее, грустнее, веселее, лучше* vb. Morfolojik açıdan benzerlik gösteren zarfların karşılaştırma derecesi ve sıfatların karşılaştırma derecesini ifade eden kelimeler cümlede söz dizimi açısından oynadıkları role göre ayırt edilmektedirler. Buna göre, zarflar eylemin nasıl yapıldığını nitelerken, sıfatlar bunun aksine cümledeki kişi/olay/olgu ya da durumun kendisini nitelerler. Krş.:

- Он бегае **быстрее** меня (zarf karşılaştırma derecesi)
- Она во всём **быстрее** меня (sıfat karşılaştırma derecesi )
- Новый студент читае стихи **лучше** всех (zarf karşılaştırma derecesi)
- Ты, как человек, **лучше** меня (sıfat karşılaştırma derecesi)

Buradaki örneklerde zarfların sadece sentetik formlarının karşılaştırma derecesi verilmesine rağmen, tıpkı sıfatlarda olduğu gibi hem analitik hem de sentetik yapılarda karşılaştırma ve üstünlük derecesine de sahiptirler. Aşağıdaki tabloda bunu daha açık bir şekilde görebiliriz:

Yapı türü	Zarfların Karşılaştırma Derecesi	
	Karşılaştırma	Üstünlük
Sentetik (basit) yapılar	быстр-ее, умн-ее хуж-е по-луч-ше	ниж-айш-е нежн-ейш-е
Analitik (zor) yapılar	более интересно менее серьёзно	наиболее высоко наименее опасно лучше-хуже-быстрее всех

Analitik yapıdaki karşılaştırma derecesine sahip zarfları, sıfatlarla olan benzerlikleri nedeni ile cümle içinde ortaya çıkarmak zorlayıcı olabilmektedir. Bu bakımdan morfolojik açıdan benzerlik gösteren zarfların karşılaştırma derecesine sahip kelimeler ile sıfatların karşılaştırma derecesini ifade eden kelimeler cümlede söz dizimi açısından oynadıkları role göre ayırt edilebilirler. Zarflar eylemin nasıl yapıldığını nitelerken, sıfatlar bunun aksine cümledeki ismi nitelerler. Sentetik yapıdaki zarfların üstünlük derecesi ise dilde çoğunlukla diğer yapılarla oranla daha nadir kullanılmakla birlikte belirli fiillerle birlikte ele alınırlar: *нижайше кланяюсь, покорнейше прошу, строжайше запрещено* vb.

Zarflar dilin değişmez yapıları olarak ele alındıklarından sahip oldukları karşılaştırma derecesi ya istisnai durum olarak kabul edilir ya da söz konusu durumun değişmezlik özelliğine etki etmediği ifade edilir. N.V. Bogdanova, bu konuya ilişkin olarak şu açıklamayı dile getirmektedir:

Zarfların karşılaştırma derecesi tıpkı sıfatlarda olduğu gibi ekler ya da yardımcı sözcükler aracılığı ile yapılmaktadır. Bu bakımdan karşılaştırma derecesinin oluşumu çekim ekleri yardımıyla yeni bir kelimenin oluşturulduğu bir çekim süreci değil, yapım ekleri ve yardımcı sözcükler ile yeni bir yapının oluşturulduğu biçimlendirici bir süreçtir. Bu bakımdan zarflar dilin değişmez kısımları olarak bu özelliklerini korumaktadırlar (Bogdanova 2007: 84).

2) Zarfların dildeki diğer yapılardan ayırt edilmesini zorlaştıran bir diğer nokta da iki ya da daha fazla kelime ile birlikte yazılan zarf grupları oluşturmaktadır: *на скаку, тютелька в тютельку, в открытую* vb. Buradaki zorluk ifadelerin ismin hal durumları ile kullanılan ve ismin -i hali ile bulunma durumu edatı olarak daha çok bilinen kelimelerle kullanılmasında yatmaktadır. Bu da öğrencinin yapıya bakarak kelimeyi zarf olarak belirlemesinden ziyade ismin hal durumunda çekimli bir sözcük şeklinde görmesine neden olmaktadır.

3) Zarf incelemelerinde söz konusu yapıların ayırt edilmesinde yaşanabilecek zorluklardan bir diğeri de aynı kök biçim bazında türetilen diğer sözcüklerle olan benzerliğinde yaşanmaktadır.

Zarflar, kısa sıfat yapıları ve durum kategorisinde yüklem olarak kullanılan ifadelerle eş seslilik özelliği sergilediği için işlev ayrımı ancak metin içerisinde belirginlik kazanmaktadır:

Поле пустынно и *тихо* (kısa sıfat)

На улице *тихо* (durum kategorisi)

Он говорит *тихо* (zarf)

4) Aynı yazılan ve okunan zarfların ayrımı zarf sorusunun sorulması ve de çekimli ismin hal ekinin bağlı olduğu fiilin ortaya çıkartılması ile de birbirinden ayrılabilir:

Наслаждаюсь здешней **весной** – чем? = isim

Приеду **весной** – когда? – *zaman zarfı*

Bu ve benzeri ifadelerde dikkat edilmesi gereken nokta, *весной* gibi zarfların, isimlerin çekimli hallerine özgü kelimelerde daha sık rastlanan niteleyici rolündeki sıfatlarla kullanılabilmesidir. Zarflarla kullanılan bu kelimeler belirleyici özelliğe sahip olmakla birlikte, bunların zarf mı yoksa ismin hal çekimi rolünde mi olduklarının ayrımı kullanılan ifadenin bağlı olduğu fiilin anlamının dikkat edilmesi ile ortaya çıkartılmaktadır:

- Мы встретились **жарким летом** – когда ? жарким летом – zarf

- Все изменилось после того, как краткая весенняя оттепель сменилась

*долгим и жарким летом* застоя<sup>23</sup>. – чем? – isim

Daha çok isimlere özgü olan belirleyicilerle birlikte kullanılan zarf grubundaki kelimeler halihazırda dilde sınırlı sayıdadır: *весной, осенью, зимой, летом, ночью, вечером, утром, днём* vb.

5) Dildeki zarfların ve bunlarla eş sesli özelliğe sahip edatların ayrımı da zor olabilmektedir:

Они прошли **мимо** и сразу вошли в офис – *как?* - zarf

Они прошли **мимо нас** и сразу вошли в офис – *мимо кого?* - zamir yapısı ile edat kullanımı

Benzer kullanımlarda edat soruda mutlaka tekrar etmektedir:

сидеть *напротив* меня – *напротив* кого?

остаться *вопреки* всему – *вопреки* чему?

идти *вдоль* берега – *вдоль* чего?

23 Каунак: Rus Dilinin Ulusal Derlemi – Национальный корпус русского языка [Олег Гриневский. Восток — дело тонкое (1998)]

6) Sesteş olan fakat yazılışı ve anlamları farklı olan edatlar ve zarflar arasında da morfolojik ve fonetik benzerlikten ötürü kullanımında zorluklar yaşanmaktadır

**Зачем** (sebeper - zarf) *вызывать напрасные надежды?* – **За чем** (neyin ardından - edat) *пойдёшь, то и найдёшь;*

*Он рассказывал об этом не **затем** (amaç - zarf), чтобы получить нужные сведения – За тем (bir nesne için - edat) и пришёл, что искал*

**Отчего** (sebeper - zarf) я люблю тебя тихая ночь – Было **от чего** (edat - kaynak) печалиться

Недоразумения часто происходят **оттого** (neden belirten açıklama – den dolayı - ), что люди друг друга не понимают – Дальнейшее зависит **от того**, как сложатся обстоятельства (edat ve ilgi zamiri)

**Почему** (sebeper - zarf) вы так плохо судите о людях? – **По чему** (neye göre - edat) вы судите о перемене погоды? (Rozenal, 2013: 87).

7) Edatların kullanımında olduğu gibi aynı yapıya sahip zarflar ile kiplik parçacıklarını da ayırt etmek zor olabilmektedir. Bunlardan birincil sözlük anlamları “her şey”, “daha”, “artık” anlamına gelen *всё, ещё, уже (уж)* ifadelerine yakından bakacak olursak:

Он **всё**<sup>24</sup> в разъездах – nasıl? (как?) ne sıklıkta (как часто?), ne zaman (когда?) sorularını yöneltebileceğimiz ve “sürekli, devamlı” anlamlarını veren ölçü ve derecelendirme zarfıdır;

Ему **всё**<sup>25</sup> лучше – anlamı kuvvetlendirici kiplik parçacığıdır, soru yöneltilemez, yüklem bir parçası olarak cümle içerisinde yer almaktadır.

Он **ещё** не знает – nasıl? (как?), ne zamandır? ne kadar süredir? (как долго?), ne zaman (когда?) sorularını yöneltebileceğimiz ve “hala, önceki” gibi anlamlarda kullanılan zaman ile ölçü ve derecelendirme zarf gruplarında yer alabilir. İki zarf grubunda da yer alabilmesinin sebebi çoklu işlev ve anlam özelliğinden kaynaklanmaktadır.

**Ещё** как получится! – ifadeye güçlendirme anlamı katmaktadır, soru yöneltilemez ve cümlelerin bir ögesi değildir

Мой отец **уж** стар – ne zaman (когда?) sorusunu yöneltebileceğimiz ve “şu anda, halihazırda, artık” gibi anlamlarında kullanılan zaman zarfı grubunda yer alır.

24 Diğer örnekler: *Хочу уже 3-й год сменить раму своего двухподвеса на карбоновую, но всё руки не доходят* [коллективный. Форум: Горный двухподвесочный (2010)]; *Жизнь в российской глубинке мало того, что не балует своих жителей, так посылает им всё новые испытания судьбой.* [коллективный. Форум: комментарии к фильму «Все будет хорошо» (2008-2011)]; *Эле-Фантик всё повторял про себя всплывшее вдруг прозвище — «В каждой бочке затычка».* [Александр Дорофеев. Эле-Фантик // «Мурзилка», 2003] vb.

25 Bu sözcük aynı zamanda dilde zamir grubunda sıfat işlevi (**Всё** небо – как на ладони) ve zamir grubunda isim işlevinde de (Она знает **всё**) kullanılmaktadır.



Очень **уж** много дел – vurgula anlamına sahiptir, soru yöneltilemez ve cümlede ölçü ve derecelendirme zarfının bir parçası olarak yer alır.

8) Eş sesli olup da yine karıştırılmaması gereken iki durum daha vardır. Bunlardan ilki, sayı işlevindeki belirsiz zamir ve ölçü ve derecelendirme zarfı işlevindeki *несколько* ile sayı işlevindeki olumsuz zamir ve zarf işlevindeki olumsuz zamir *нисколько* sözcükleridir:

**Несколько** дней мы не разговаривали – сколько дней? – Birkaç gün konuşmadık – Kaç gün? – Birkaç gün – sayı

Она **несколько** смутилась – сколько/ как она смутилась? – O biraz şaşırdı – Ne kadar/ nasıl şaşırdı? – Biraz şaşırdı – zarf

**Нисколько** времени не осталось на размышление – сколько времени? – Düşünmek için hiç zaman kalmadı – Ne kadar? – Hiç – sayı

Она **нисколько** не обиделась – сколько/как она обиделась? – Hiç alınmadı – Ne kadar/ nasıl? Hiç - zarf

Bu ve benzeri yapıların ayrımı yine sözcüklerin kullanıldıkları cümle içerisindeki konumu ve hangi yapı ile kullanıldıkları göz edilerek yapılabilir.

9) Rusçadaki zarfların ortaya çıkartılmasına ilişkin bir zorluklar da ilgi zamiri grubundaki *когда* zaman zarfı ile yan tümce bağlacı *когда* arasındaki farkı belirlerken yaşanabilmektedir:

**Когда** мы вернулись домой, все спали – yan tümce zaman bağlacı<sup>26</sup>

Я не знаю, **когда** она вернётся с работы – ilgi zamiri zaman zarfı, bağlayıcı sözcük

## SONUÇ

Rus dilinde zarfların dilde şekillenmesi art zamanlı ve eş zamanlı olmak üzere iki açıdan incelenmelidir. Art zamanlı yaklaşım bizlere zarfların dilde nasıl ortaya çıktıklarını daha iyi anlamamıza yardımcı olurken, eş zamanlı yaklaşım da bir gramer ulamı olarak bu yapıların oluşum süreçlerini daha iyi kavramamıza yardımcı olmaktadır. Eş zamanlı yaklaşım çerçevesinde geleneksel Rus dili gramerinde zarfların daha çok yapısal-tasvirici yani biçimsel betimleme odaklı gramer çerçevesinde incelendiği görülmektedir. Bu bakımdan zarflar ortaya koydukları anlam-yapı-söz dizimi özellikleri çerçevesinde ele alınmaktadırlar. Ancak günümüzde, dil incelemelerinde yapıların işlevlerinin ve kullanım özelliklerinin de dikkate alınmasının gerekliliği

<sup>26</sup> Bağlaç ve (союз) и bağlayıcı sözcük (союзное слово) arasındaki farka bakacak olursak, bağlaçlar dilin bağımlı kısımlarını oluşturan, cümleden çıkarıldığında anlamı bozmayan kelime gruplarıdır. Bağlayıcı sözcükler ise, zarf ve zamirlerden oluşan, kullanıldığı cümlede başka bir bağlayıcı sözcük ile değiştirilebilen, çıkartılması halinde cümlenin anlamının bozulmasına yol açan dilin bağımsız kısımlarına ait sözcüklerdir.

aşıkardır. İşlevsel-iletişimsel gramer böyle bir yaklaşımı ortaya koyan bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır. İşlevsel-iletişimsel gramer çerçevesinde zarfların anlamsal-yapısal özelliklerinin yanı sıra söz dizimsel özelliklerinin daha geniş tutulduğu böylece daha geniş bir perspektiften ele alındığı görülmektedir. Geleneksel gramer çerçevesinde zarfların daha çok zarf tümleci, dolaylı tümleç ve yüklem olarak kullanılabilirdikleri üzerine durulurken, işlevsel gramer çerçevesinde hem cümlenin temel hem de yardımcı öğeleri görevlerini yerine getirebileceği hem de ara sözlerin de zarf olarak kullanılabilirdiğinin belirtilmesi aslında iki yaklaşım arasındaki farkı açıkça ortaya koymaktadır.

Zarf yapılarının oluşumunda diğer gramer sınıflarından isimler, sıfatlar, karşılaştırma ve üstünlük dereceleri, filimsiler, sayılar, zamir, edat, kiplik parçacıkları, filler büyük rol oynarken zarfların belirgin morfolojik özelliklere sahip olmasında yapım eklerinin önemi büyüktür. Zarfların yapısal özelliklerinde Rusçanın bükümlü bir dil olmasının da etkisi açıkça görülmektedir. Rusçada zarflar yapısal olarak sondan, önden ve sondan eklemeli, ismin hal edat eki ile oluşturulanlar ve kelime grubu şeklinde olanlar olmak üzere somut sınıflandırmalara bölünebilir. Bu konuya ilişkin olarak Türkçe ile ufak bir karşılaştırma yapacak olursak Türkçede zarfların Rusçadakilere oranla daha çok zarf yapım ekine sahip olduklarını bu bakımdan Rusçadaki zarfların bir derece daha standart bir yapıya sahip olduklarını söyleyebiliriz<sup>27</sup>.

Rusçada zarflar kullanım alanları ve işlevsel özellikleri açısından esasen çok yönlüdür:

1) Cümlenin temel ve yan öğeleri pozisyonlarında olabileceği gibi, ara sözcükler de zarf olarak kullanılabilir;

2) Cümle içerisinde birden farklı zarf kullanımı mümkündür: Он почти(1) никогда (2) ничего не делает назло(3) – (1) насколько?, в какой мере? в какой степени? – ölçü ve derecelendirme zarfı, (2) когда? – zaman zarfı, (3) зачем?, с какой целью? – amaç zarfı; Спросонок (1) он обычно (2) несколько (3) бестолков – (1) когда? почему? по какой причине? – zaman veya sebep zarfı (2) когда? – zaman zarfı (3) насколько?, в какой мере? в какой степени? – ölçü ve derecelendirme zarfı. (Bogdanova, 2007: 89);

3) İki öğeli cümlelerde nesnenin konumunu, durumunu, eylemin özelliğini veya değerini ortaya koyan durumları belirten yüklem işlevine sahiptirler:

*Дедушка дома, лес рядом, он был навеселе, растить детей трудно* vb.

4) Yine aynı şekilde birleşik isim cümlelerinde kullanıldıklarında zarflar yüklem işlevi görürler: *туфли были впору, твой звонок был весьма кстати, пальто – нараспашку, гостью все внове; мы в городе проездом* vb.

<sup>27</sup> H.Ö. Karpuz'un "Türkçede Zarflar: Türkiye Türkçesi edebi dilindeki zarfların yapısal ve işlevsel incelemesi" adlı eserinde yüzden fazla zarf yapan morfem sıralanmaktadır.

5) Zarflar, ara söz<sup>28</sup> ya da kiplik ifadelerinde işlev görebilirler, bunlar arasındaki fark ancak kullanım ve anlam özellikleri dikkate alınarak yapılabilir:

*Кстати, он ещё сказал, что не знает ...* – *кстати* kelimesi aynı zamanda hem zarf hem de ara söz ifadesi olarak kullanılabilir, buradaki işlevi ara söz ifadesidir.

*Возможно, она не придёт ...* – *возможно* kelimesi aynı zamanda hem zarf hem de ara söz ifadesi hem de yüklem olarak kullanılabilir, buradaki işlevi ara söz ifadesidir.

*Она просто прелесть!* – *просто* kelimesi aynı zamanda hem zarf hem bağlaç, hem yüklem hem de kiplik parçacığı olarak kullanılabilir, buradaki işlevi kiplik parçacığıdır.

Rusçada zarflar diğer sözcük türleri ile benzerlik gösterebilmektedirler bu da başlı başına onların hemen diğer sözcük türlerinden ayırt edilmelerini güçleştirebilmektedir. Diğer bir deyişle, zarflar farklı sözcük türlerinde de görülebilen kelimelerle karıştırılabilirler. Bunun nedeni yapısal benzerlikten kaynaklıdır. Söz konusu durumu ancak cümle içinde sözdizimi incelemeleri ile açığa çıkartmak mümkündür.

1) Zarflar ismin hali, cins ve sayı açısından niteledikleri kelime ile uyum göstermeyen niteleyici olarak yer alabilir: *яйцо всмятку, подали рыбу по-польски vb.*

2) Rusçada zarflar bir durum veya eylemin (*быстро бежать, сильно хотеть*), nesne (*сон наяву, яйцо всмятку*) veya başka bir olgunun özelliğini (*очень красивый, идущий пешком, весьма аккуратно*) ortaya koyan dilin değişmez kısımlarıdır. Değişmezlik özelliği, sadece karşılaştırma derecesi söz konusu ise, ihlal edilmiş gibi düşünülebilir, burada dikkat edilmesi gereken nokta değişimin anlamsal olmasından ziyade yapısal olmasıdır. Zarf yapısı anlamsal olarak etkilense dahil birincil anlamını ve işlevini korumaktadır.

Tüm bunların ışığında Rusçada zarflar, sözcüklerin bağımsız kullanımı temeline dayalı olarak fiil, sıfat-fiil, zarf-fiil, zarflar, sıfatlar, isimler, sayılar, zamirler, karşılaştırma derecesi ifadeleri, edatlarla bir araya gelebilen, söz dizimsel işlevleri açısından cümlenin hem temel (özne-yüklem) hem de yardımcı ögesi (durum, niteleyici) olarak görev yapabilen, bununla birlikte ara sözcük olarak kullanılabilen, anlam açısından süreç belirtmeyen bir eylem, nesne veya süreç belirtmeyen diğer bir olguya işaret eden; çekimlenmeyen, yapısal olarak hem değişikliğe uğramayan hem de diğer sözcük türleri ile uyum göstermeyen sözcükleri bir araya getiren, bünyesinde barındıran bir gramer ulamıdır.

Rus dilindeki zarf yapılarının kullanım alanları yani iletişimdeki rolü ve üstlendikleri işlevler çerçevesinde incelenmesi bu yapıların özünün daha iyi anlaşılmasına imkan verecektir. Rusçada

28 Rus dilbiliminde kiplik anlamına sahip sözcükler (конечно, обязательно, несомненно) ve durum kategorisine dahil kelimeler (жарко, больно, холодно) ortaya koydukları anlam ve söz dizimsel işlevleri gereği çoğunlukla zarfın dışında yapılar olarak ayrılmaktadırlar ancak zarf olarak incelendikleri de görülmektedir.

anlam ve yapı bazındaki sınıflandırmaları kısıtlıymış gibi görünse de metin incelemeleri üzerinde yapılacak çalışmalar anlamsal ve yapısal açıdan çok daha geniş zarf türlerinin belirlenmesine olanak sağlayacaktır.

Türkçede zarflar konusu tıpkı Rusçada olduğu gibi derin ve karmaşıktır. Rusça-Türkçe dil çifti bazında karşılaştırmalı çalışmaların yapılması da Türk dili konuşucuları için dillerini daha iyi tanıma fırsatı vermekle kalmayacak Rus dilindeki zarf yapıları daha iyi anlamalarına da imkan tanıyacaktır. Bu bakımdan benzer gramer konularının karşılaştırmalı yöntemle ele alınması sadece diller arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konmasına yardımcı olmakla kalmayarak, aynı zamanda dil eğitiminde de kullanılabilir bir kaynak sunup dil araştırmalarında, bilhassa da karşılaştırmalı dil incelemelerinde, yeni yaklaşımları ve bilgileri de beraberinde sunmuş olacaktır.

#### **Kaynaklar**

- Aksakov K.S. Polnoe sobranie soçineniy. T.2.; çast 1: Soçineniya filologičeskie. Moskva, 1880.
- Belusov V.N., İ.İ Kovtunova, İ.N. Kruçinina vd. Kratkaya russkaya grammatika. Moskova: Russkiy yazık, 1989.
- Buslaev F.İ. İstorijskaya grammatika russkogo yazıka. Moskva: Uçpedgiz, 1959.
- Bogdanova N.V. V chem sobstvenno trudnost' - Osnovı lingvisticheskogo analiza teksta. Filologicheskij fakultet, SPbGU, 2007.
- Dalkılıç L.Ç. Rus Dilinin Grameri – Biçimbilgisi (Morfoloji): Rus Gramerinin Zorlu Noktaları üzerine. Gece: Ankara, 2018.
- Fortunatov F.F. İzbrannie trudi. Moskva: Uçpedgiz, 1956-1957. Tt. 1-2.
- Grammatika russkogo yazıka. V 2-h tt. Moskva: İzd. AN SSSR, 1952-1954.
- Grammatika sovremennogo russkogo literaturnogo yazıka / Pod. Red. N.Yu. Şvedovoy. Moskva: izd. AN SSSR, 1970.
- Grunskiy N.K. Oçerki po istorii razrabotki sintaksisa slavyanskih yazıkov. T.1., vip. 1-2. St. Petersburg, 1911.
- Karpuz H.Ö. Türkçede Zarflar: Türkiye Türkçesi edebi dilindeki zarfların yapısal ve işlevsel incelemesi. Denizli: Ege-doğuş yayınları, 2013.
- Kolesov V.V. İstoriçeskaya grammatika russkogo yazıka, SPGU: St. Petersburg, 2010.
- Kratkiy spravoçnik – Kratkiy spravoçnik po sovremennomu russkomu yazıky. Pod. Red. P.A. Lektana. 2-e izd. İspr. İ dop. Moskva: Vışşaya Şkola. 1995.
- Krasilnikova E.V. Adverbializatsiya // Russkiy yazık. Entsiklopediya. M.: Sovetskaya entsiklopediya, 1979.
- LES -Lingvisticheskij entsiklopedičeskij slovar / Gl. Red. V.N. Yartseva. Moskva: Sovetskaya entsiklopediya, 1990.

- Miheev A.F. Grammatičeskie sredstva i formı virajeniya sledstvennih otnošeniy i otnošeniy osnovaniya-vivoda v sovremennom rusском literaturnom yazıke: Avtoref. Dis... kand. filolog. nauk. Barbauli 1967.
- Nikitin V.M. Morfologiya sovremennogo russkogo yazıka. Glagol i nareçie. Ryazan, Ryazansk. Gos. Ped. İnst, 1961.
- Novikov L.A., Zubkov L.G., İvanov V.V. vd. Sovremenniy russkiy yazık: Uçebnik: Fonetika. Leksikologiya. Slovoobrazovanie. Morfologiya. Sintaksis. Spb: Lan, 2003.
- Pankov F.İ. Funktsionalno-kommunikativnaya sistema semantiçeskih razryadov nareçiy. Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 9. Filologiya. 2008 №4. 30-56.
- Peşkovski A.M. Russkiy sintaksis v nauçnom osveşenii: Uç. Posobie. 9-e izd. Moskva: librokom, 2009.
- Rozental' D.E. Spravoçnik po rusскому yazıku: orfografiya, punktuatsiya, orfografiçeskiy slovar. Moskova: izd. AST, 2013.
- Russkaya Grammatika 1980 I – Russkaya grammatika / Gl. Red. N. Yu. Şvedova. T I. Fonetika. Fonologiya. Udarenie. İntonatsiya. Vvedenie v morfemiku. Slovoobrazovanie. Morfologiya. Moskva: Nauka, 1980.
- Sovremenniy russkiy yazık / Pod.red. P.A. Lekanta. Moskva: Vişşaya şkola, 2004.
- Şahmatov A.A. Sintaksis russkogo yazıka. 2-e izd. Leningrad: Uçpedgiz: 1941.
- Şeka Yu. V. Praktičeskaya grammatika turetskogo yazıka. Moskva: Ast- Vostok-Zapad, 2007.
- Vinogradov V.V. Russkiy yazık (grammatičeskoe učenje o slove) 2-e izd. Moskva: Vişşaya şkola, 1972.

**Keywords**

Compliment responses; Gender; Politeness;  
Cultural model; Turkish

**Anahtar Sözcükler**

İltifat yanıtları; Toplumsal cinsiyet; Nezaket;  
Kültürel model; Türkçe

## İLTİFAT YANITLARININ FARKLI SÖYLEM BAĞLAMLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYETE GÖRE FARKLILAŞMASI

### VARIATIONS IN COMPLIMENT RESPONSES ACROSS GENDER IN DIFFERENT DISCOURSAL SETTINGS

• **Melike Baş**

Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, melikebas07@gmail.com

**Abstract**

This study aims at investigating compliment responses of female and male Turkish university students in different compliment situations. The data were collected through a written discourse completion task under four situational settings: appearance, performance, character, and possession. 100 undergraduate students (50 males and 50 females) participated in the study. Holmes's (1988a, 1988b) macro and micro categories were adapted and developed to analyze the compliment responses of the participants. The responses of both groups obtained from the discourse completion task were compared qualitatively and quantitatively. Results indicated that the general pattern for participants is Accept, Evade and Reject strategies at the macro level and Appreciation Token and Shift Credit at the micro level. Some statistically significant differences between the responses of females and males were identified. Both at the macro and micro levels, how females and males respond to the compliments vary with respect to the situational context they receive the compliment. Under specific situations participants tend to reply similarly which help us to come up with an ethnographic account of CRs.

**Öz**

Bu çalışmanın amacı kız ve erkek üniversite öğrencilerinin farklı iltifat durumlarında verdikleri iltifat yanıtlarını incelemektir. Çalışmanın verisi yazılı söylem tamamlama anketi aracılığıyla toplanan dört farklı bağlamı içermektedir: görünüm, performans, karakter ve varlık. 100 lisans (50 kız ve 50 erkek) öğrencisi çalışmaya katılmıştır. İltifat yanıtlarının çözümlenmesinde Holmes (1988a, 1988b) tarafından ileri sürülen makro ve mikro kategoriler geliştirilerek uygulanmıştır. Her iki grubun söylem tamamlama anketi ile elde edilen yanıtlar nitel ve nicel açıdan karşılaştırılmıştır. Bulgular, genel dağılımın makro düzeyde Kabul, Kaçınma ve Ret olarak sıralandığını ve mikro düzeyde Takdir ve Yön Değiştirme stratejilerinin daha çok tercih edildiğini ortaya koymaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin bazı yanıtları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Makro ve mikro düzeyde her iki cinsiyette verilen yanıtlar iltifatın hangi bağlamda alındığına göre değişmektedir. Benzer durumlarda katılımcıların verdiği benzer cevaplar Türkçede iltifat yanıtlarına dair etnografik bir betimleme yapmamızı sağlamaktadır.

## 1. Introduction

Compliments are essential social connectors in everyday interactions. Speakers compliment addressees not only to praise them for owning something nice but also to consolidate solidarity. As Holmes (1988a, p. 485) defines, “[a] compliment is a speech act which explicitly or implicitly attributes credit to someone other than the speaker, usually the person addressed, for some ‘good’ (possession, characteristic, skill etc.)” that is evaluated positively both by the speaker and the hearer. In Brown and Levinson’s (1987) politeness theory, complimenting is a strategy of positive politeness because it denotes the complimenter’s (Cer, hereafter) remarking of the complimentee’s (Cee, hereafter) concerns, as a result, enables the speaker to claim a common ground with the hearer.

On the other hand, compliments may not always be valued positively by the recipients since they have the potential to be perceived as face threatening acts. A face threatening act (FTA) is an act that inherently damages the face of the addressee or the speaker by acting in opposition to the desires of the other (Brown & Levinson, 1987). Like criticism, praise entails judgment of the addressee, hence, disturbs his/her negative face wants and results in FTA (Lorenzo-Dus, 2001). Holmes also notes that compliments may imply for the recipient that the Cer envies the recipient or would like to possess something belonging to the recipient (1988b). Therefore, what makes an utterance a compliment lies under the *positive value* that both the Cer and the Cee attribute to the complimented thing and how the Cees perceive them, which in turn reflect on the responses.

Compliment responses (CRs) are used as phatic expressions to sustain solidarity in interpersonal relationships. How individuals respond to compliments was first addressed by Pomerantz (1978) who put forth two general conflicting conditions that govern the act of responding to a compliment: ‘agree with the speaker’ and ‘avoid self-praise.’ Similar to Pomerantz’s dilemma, Leech (1983) proposes two maxims as parts of his Politeness Principles which may cause a conflict in a compliment event. These are the Modesty Maxim and the Agreement Maxim, each of which consists of two sub-maxims. While the Modesty Maxim demands speakers to “minimize praise for self; maximize dispraise of self”, the Agreement Maxim demands “minimize disagreement between self and other; maximize agreement between self and other” (Leech, 1983, p. 136). Accordingly, breaking the first sub-maxim of Modesty is to commit the social transgression of boasting. On the other hand, breaking the first sub-maxim of Agreement is to disagree with the Cer, namely, rejecting the compliment. Accordingly, Cees use various solutions to solve this conflict such as praise downgrade or return. In other words, the Cee becomes in charge of seeking for the most efficient way of resolving the dilemma within the boundaries of facework in their culture (Lorenzo-Dus, 2001).

Based on this framework, the present study seeks to describe the CR behavior of Turkish speakers within a more specific dimension, i.e., gender, basically asking these research questions:

1. What compliment response strategies do female and male Turkish university students use in general and in different situational settings?
2. What combination strategies do male and female Turkish university students use to respond to compliments?

The following subsection first provides background information on the role of culture in CRs, then focuses on the relationship between gender and language. After explaining the methodology in Part 2, the findings are presented under three subsections in Part 3. Next, results are discussed in Part 4, following the conclusion in Part 5.

### **1.1. Cross-cultural Variations in CRs**

Speech acts and events might have different forms, functions, frequencies and distributions in different languages depending on the conversational routines each culture possesses. In other words, linguistic preferences related to politeness are accompanied by the cultural schemas (Sharifian, 2008). Literature survey on CRs shows that studies have mainly focused on a single culture (e.g., Danziger, 2018; Golato, 2002; Sharifian, 2005), or cross-cultural similarities and differences (e.g., Chen, 1993; Dörtkulak, 2017; Farghal & Al-Khatib, 2001; Golato, 2005; Lorenzo-Dus, 2001; Tang & Zhang, 2009), and to some extent on pragmatic transfers in foreign language learning (e.g., Bu, 2010; İstifçi, 1998, 2017; Sharifian, 2008). These studies generally affirm that how Cees perceive a compliment differs with respect to the culture they grow up in and how cultural schemas operate in responding to compliments.

To illustrate, the Chinese were found to express appreciation for a compliment less and denigrate themselves more in comparison to Australian speakers (Tang & Zhang, 2009). Golato (2002) reported that German native speakers did not use appreciation tokens to acknowledge compliments, but instead sometimes gave an assessment of a compliment in contrast to the American speakers. Lorenzo-Dus (2001) compared British and Spanish speakers' CRs and found that Spanish participants tended to request repetition while the British participants questioned the truth value of the compliment more often. İstifçi (1998) found that Turkish speakers, when compared with English speakers, tended to belittle themselves while responding to compliments with more frequent use of rejecting and deflecting strategies because modesty is highly valued in Turkish culture.

Sharifian (2005) discusses the role of cultural schema of *shekasteh-nasfi* (lit. broken-self, roughly meaning modesty) in Iranian society in determining the responses of speakers.



Accordingly, Cees are discouraged to accept the compliment and praise directly, while they are encouraged to enhance the face of the social group they belong to. On the other hand, the Arabic CRs included more acceptance especially through the micro strategies of offer and invocation that can be related to the Arab-Islamic cultural heritage. Offering is essentially used as a lip-service to indicate that the Cee is worthy of the item of compliment too rather than a genuine offer, and invocation covers the religious expressions in the daily language use (Farghal & Al-Khatib, 2001; Farghal & Haggan, 2006).

In her comprehensive analysis of Turkish speakers' compliment exchanges, Ruhi (2006) reports that accepting is the most preferred strategy followed by reject and evade strategies, while acceptance and agreement are the most common micro type strategies. She proposes that in addition to the Agreement and Modesty maxims, Tact and Sympathy Maxims motivate the choice of response strategies in the Turkish context.

## **1.2. Gender and Language**

Gender refers to the social categories based on sex but including "behavior, roles, and images that, although not biologically determined, are regarded by a society as appropriate to its male or female members" (McCormick, 2001, p. 336). Following Tannen (1990), a growing research has been carried out to prove or disprove the view that men and women acquire different male and female interactional styles as a result of being socialized in different sub-cultures. Both genders are considered to enact their stereotypical gender roles when interacting. This view is widely supported by research on spoken and written language use of females and males of different age groups (e.g., Rubin & Greene 1992; Mehl & Pennebaker 2003; inter alia). Based on several studies on interactional styles of males and females, Holmes (2000) argues that women and men follow different rules of interaction and tend to approach the problem raised for politeness differently. For instance, in a study with children, boys were more likely to respond with a bald disagreement than girls. In another study done with adults, women tended to soften their disagreeing utterances more often than men. Holmes concludes that for females, being negatively polite involves avoiding or minimizing disagreements while "being positively polite involves agreeing with others, encouraging them to talk, expressing support verbally and ensuring they get a fair share of the talking time." In contrast, males "can disagree baldly, challenge others' statements, interrupt and compete for the floor without intending to cause offence" (2000, p. 343).

Such differences in language use also entail that men and women may differ in their perceptions of a compliment, which in turn reflect on their compliment responses. According to Holmes, "women may regard compliments as primarily positively affective speech acts, for

instance, expressing solidarity and positive politeness, while men may give greater weight to their referential meaning, as evaluative judgements, or to...potentially negative face-threatening features” (1995, p. 123). In accordance with this view, several studies reveal gender differences in males’ and females’ CRs (Farghal & Al-Khatib, 2001; Furkó & Dudás, 2012; Herbert, 1990; Heidari, Rezazadeh & Rasekh, 2009; Holmes, 1988b, 1993; Sharifian, Chalak & Dehkordi, 2019), while the studies of Golato (2005) and Danziger (2018) indicate the opposite.

There are a number of Turkish studies that deal with compliments and compliment responses; however, few refer to gender differences. For instance, in her study on women’s use of compliments in Turkish, Durmuşoğlu (1990) found that in addition to accepting, Turkish women also downgraded or deflected compliments. However, no study in Turkish has directly focused on the relationship between gender and CRs in different discursal settings so far. To fill this gap in the literature, the present study focuses on the gender of the Cee as a factor determining the CR strategies and aims to test whether gender plays a role in the CR behavior, and if so, to identify variations in the use of compliment responses between male and female Turkish university students in different discursal settings.

## **2. Method**

### **2.1. Participants**

100 Turkish undergraduate students (50 females and 50 males) studying at different departments (i.e., Mathematics (n=25), Science (n=38), English (n=23), Pre-school Teaching (n=14)) contributed to this research. Turkish is the native tongue of all participants, and their ages range between 18 and 24. Because the study focused solely on the gender variable, the demographic factors such as the participants’ socioeconomic or academic backgrounds were not taken into consideration in the study.

### **2.2. Data Collection Instrument**

The data were collected via a written Discourse Completion Task (henceforth DCT). DCTs are extensively used data gathering tools in language studies to obtain responses from context-specific prompts. Golato (2005, p. 13) states that this method of data collection has several administrative benefits such as enabling the researchers to control certain variables and quickly collect large amounts of data without dealing with transcription. Therefore, it is easier to compare the participants’ responses statistically. As a criticism to DCT, some researchers have pointed out that data collected with this method do not always correspond to natural data. On the other hand, the responses of the participants revealed that they perceived the situations as

naturally occurring and contributed the data as realistic as possible by providing non-verbal and paralinguistic cues as to how to interpret their responses such as adding comments like *smiling*, *laughing*, using exclamation marks and emoticons as well as employing colloquial expressions and discourse markers.

In her study on New Zealand compliments, Holmes asserts that a great part of compliments pertains to a few general topics: “appearance, ability, or a good performance, possessions, and some aspect of personality, or friendliness” (1988a, p. 496). In accordance with this statement, in DCT, the participants were provided four situational settings in which they received compliments about their appearance, performance, character and possession, and they were asked to write down what they would respond in each situation as stated in Table 1 below:

**Table 1.** Situational settings in DCT

Situation 1 (appearance)	Your friends have organized a party to celebrate the end of semester. You’ve dressed up for the party. As you arrive at the party, one of your friends says: “Hey, you look great! You’re really handsome/beautiful today.”
Situation 2 (performance)	After you have completed a presentation, one of your classmates says: “Wow, that’s brilliant, I loved your presentation. Well done!”
Situation 3 (character)	You took a friend who got ill at school to the hospital. After the medical help and you took the test results, while leaving the hospital your friend says: “Thank you! You’re really helpful and caring.”
Situation 4 (possession)	You have bought a new mobile phone. When you receive a call, your friend notices that your phone is a different one. Having looked at it and tried some functions, s/he says: “Wow, how smart! My mobile does not have such functions. It is really great!”

Three of these situations were adapted from the study carried out by Tang and Zhang (2009), and then developed by the researcher. Additionally, in order to divert participants’ attention from the aim of the survey, three different situations were added in which they were asked to make an explanation, and to respond to an apology and a request. As Ruhi and Doğan state, compliments in Turkish take place largely in equal positions, friendly relationships and between individuals who have a common background in Turkish (2001, p. 356). Consistent with this view, in these four situations the Cer is a friend of the Cee, thus the relationship between the receiver and the sender of the compliment is equal, which can be considered as a factor influencing the CRs. It is important to note that the word “friend” (lit. arkadaş) is a gender-neutral word hence may be perceived as either male or female by the Cee. To limit the scope of the study, the gender of the Cer was not included in the study as a determining factor of CRs, and the participants were allowed to answer the questionnaire based on their own presumption.

### 2.3. Semantic coding of compliment responses

In order to investigate the variations in CR strategies, Holmes's (1988a, 1988b) threefold taxonomy, which consists of several subcategories was adopted. The 'macro level' refers to the three general strategies of Accept, Reject and Deflect/Evade and the 'micro level' refers to the more specific categories within the macro categories. As Farghal and Al-Khatib (2001, p. 1489) state, "a macro-function is viewed as a general attitude involving different formulae and degrees which reflect the various illocutions (i.e., micro-functions) selected by Cees when responding to compliments." This macro-micro classification of Holmes has received noticeable attention by the scholars interested in CRs and has been applied in plenty of studies.

Chen (2010) regards Holmes' (1988a) categorization as a scale which has acceptance on its one end, evasion in the middle and rejection on the other end. Because these two ends indicate "the 'extremes' a responder can do about a compliment, it is potentially capable of measuring all compliment responses" (Chen, 2010, p. 94). In order to make the categories more objective and transparent within the Turkish setting, the present coding shifts and adds some subcategories into the major strategies of Holmes, based on the classifications of Chen (1993), Herbert (1990), Ernawati 1996 (cited in İstifçi, 1998) and Ruhi (2006). First of all, different from Holmes (1988a), the Accept category covers Praise Upgrade, Joking, Encouragement/Wish and Offer subcategories as employed by Herbert (1990), Ruhi (2004, 2006) and Chen (1993). For Herbert (1990, p. 208), in Praise Upgrade "addressee accepts the compliment and asserts that the compliment force is insufficient." Ruhi (2006) describes the Joking subcategory as humorous utterances that tease the Cer on implicatures inferable from the compliment. The Encouragement sub-category heartens the Cers that they could get or do the same thing (Chen, 1993; İstifçi, 1998). As a frequently observed response type in the data, Wish is added to Encouragement category and covers all the good-wishes and invocations.

Secondly, in accordance with Ruhi (2004, 2006), Downgrading was included under the Reject macro level, since as Herbert puts it, in Downgrading "the addressee disagrees with the complimentary force, pointing to some flaw in the object or claiming that the praise is overstated" (1990, p. 209). Table 2 illustrates the macro and micro categories employed in the study.

**Table 2.** Compliment response categories

Macro level CRs	Micro level CRs	Examples
Accept	(1) Appreciation token	<i>Thank you. Thanks a lot. Cheers.</i>
	(2) Agreeing utterance (+ expressing gladness)	<i>I'm glad you think so. I think it's lovely, too.</i>
	(3) Praise Upgrade	<i>I'm always like this. I know I'm beautiful.</i>

Reject	(4) Return compliment	<i>You look great too. Yours is better.</i>
	(5) Offer	<i>I can help you if you want. You can use it.</i>
	(6) Encouragement/Wish	<i>I hope you can get one too.</i>
	(7) Joking	<i>Hey, I make everything look good, don't I?</i>
	(8) Disagreeing utterance	<i>No, it is old. I don't like it much.</i>
	(9) Downgrading	<i>It's my duty. It's nothing special.</i>
	(10) Challenge sincerity	<i>You don't really mean that.</i>
Evade	(11) Shift credit	<i>My mother sewed it. We're friends.</i>
	(12) Informative comment	<i>I've worked hard for it. I bought it yesterday.</i>
	(13) Ignore	<i>It's very hot here.</i>
	(14) Request reassurance	<i>Do you really think so? Honestly?</i>

#### 2.4. Data Collection Procedure and Analysis

DCT was administered in the form of an online questionnaire through Survey Monkey to reach students. They were given enough time to complete the survey.

The study adopts both a qualitative analysis of the DCT data and a quantitative, descriptive survey for cross-gender comparison. A contrastive analysis of compliment response strategies between male and female Turkish university students was carried out in terms of the macro and micro levels described in Table 1. Students' responses gathered by the DCT were first categorized, and then the frequency of occurrence for each type was quantified. The results were compared through percentages and the Pearson's chi-square test ( $X^2$ ) to explore associations between the two groups.

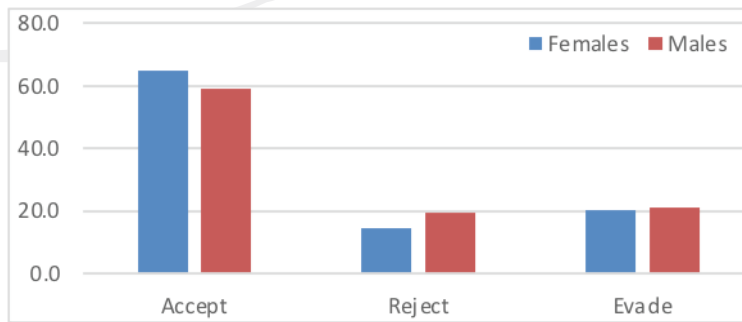
Secondly, the data were analyzed in terms of the combination strategies of the participants. The distinction between Intrinsically Complex Responses, where two micro strategies within the same macro strategy are employed (e.g., thanking + agreeing) and Extrinsically Complex Responses, where two micro strategies that belong to different macro strategies are employed (e.g., thanking + downgrading) (Farghal & Al-Khatib, 2001) was determined by calculating the frequencies and percentages of responses.

### 3. Results

Findings are presented in three parts: (1) general patterns (macro level), (2) patterns in the four settings (including micro levels) and (3) combination strategies. In translating the example sentences into English, the general senses of the sentences were taken into account, since some Turkish formulaic expressions cannot be translated into English literally.

### 3.1. The General Pattern of CR Strategies

Data analysis shows that the general pattern used by both male and female participants at the macro level follows Accept, Evade and Reject strategies (Figure 1). There is a considerable difference between the frequencies of Accept and that of the other two strategies. Pearson's chi-square test reveals significant relationship among three macro strategies for both females ( $X^2=162.597$ ;  $p<0.05$ ) and males ( $X^2=104.333$ ;  $p<0.05$ ), which denotes that the participants generally prefer accepting compliments the most and rejecting the least.



**Figure 1.** Percentages for the macro patterns of CRs

When the general percentages are compared between the gender groups, females are more likely to use Accept (F=65.1% vs. M=59.2%) whereas males are more likely to use Reject (F=14.6% vs. M=19.6%) and Evade (F=20.3% vs. M=21.1%). Pearson's chi-square analysis reveals significant relationship between gender and the response categories of Accept ( $X^2=7.448$ ;  $p<0.05$ ) and Reject ( $X^2=12.167$ ;  $p<0.05$ ). However, there is no significant relationship between gender and the Evade category ( $X^2=0.062$ ;  $p>0.05$ ). Therefore, we can conclude that participants differ in the way they accept or reject compliments in relation to their genders.

### 3.2. The CR Patterns Related to the Four Situations

In order to further investigate possible gender differences to answer the first research question, participants' responses in the four discursal settings, namely, appearance, performance, character and possession were analyzed.

#### 3.2.1. CRs for Appearance

In the first situation, the Cee receives a compliment on his/her appearance from one of his/her friends at a party. As Figure 2 demonstrates, both groups preferred to accept the

compliment more than the other two strategies (F=79% vs. M=78%). This indicates that both females and males are happy to accept compliments on their appearance. In fact, appearance is the only case where participants' acceptance of compliments has the highest percentage. The percentages of female and male data are almost the same, and Pearson's chi-square analysis shows no significant relationship between genders in terms of the likelihood that they accept ( $\chi^2=0.036, p>0.05$ ) or evade responding ( $\chi^2=0.031, p>0.05$ ). Reject has the lowest frequency of use (2% for both groups) in all four situations, hence could not be calculated in  $\chi^2$  test.



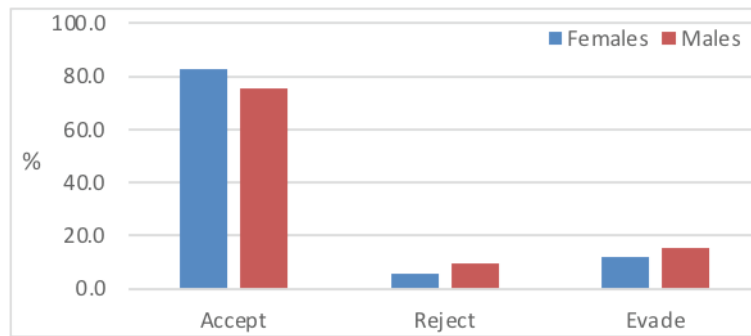
**Figure 2.** The macro strategies for the appearance CRs

At the micro level, both groups prefer the Appreciation Token (F=49%; M=46%), Return Compliment (F=25%; M=20%) and Shift Credit (F=15%; M=17%) more than the other micro strategies. Participants generally follow the Agreement Maxim (Leech, 1983), but in order not to sound too boastful to their Cer they tend to compliment back or shift credit to third parties as in the example (1a-b). It is especially through the formulaic expressions "It is your beauty" or "Beauty is in the eyes" used to divert the attention on the kindness of the Cee (1c). When the genders are compared, no significant relationship between the two groups' preference of micro strategies are identified.

1. a. Canım, teşekkür ederim. Sen de çok şıksın. (F26)  
Honey, thank you. You look stylish, too. (Appreciation + Return Compliment)
- b. Eyvallah, sen de öylesin. (M37)  
Thanks, you, too. (Appreciation + Return Compliment)
- c. Teşekkür ederim. Güzellik gören gözdedir. (F19)  
Thank you. Beauty is in the eyes. (Appreciation + Shift Credit)

### 3.2.2. CRs for Performance

The second situation in the DCT is about a compliment uttered after a class presentation. Here a classmate appreciates and praises the participant for his/her brilliant accomplishment of the presentation. Figure 3 shows that similar to the general and appearance macro patterns, participants are more likely to accept a compliment on their presentation skill. Although the figure suggests that females' percentage of acceptance is higher than that of males (83% vs. 76%), the relationship is not significant statistically ( $\chi^2=1.323$ ,  $p>0.05$ ). The results are the same for Evade ( $\chi^2=0.377$ ,  $p>0.05$ ) and Reject ( $\chi^2=0.978$ ,  $p>0.05$ ) categories, which implies that both groups generally follow the same pattern at the macro level.



**Figure 3.** The macro strategies for performance CRs

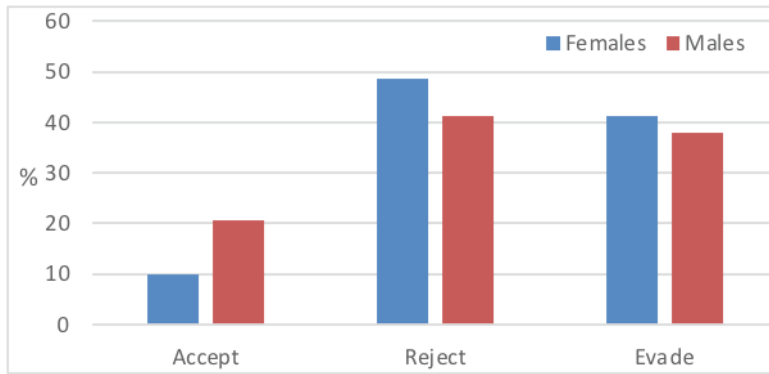
At the micro level, Appreciation Token (F=41%; M=31%) and Encouragement/Wish (F=24% vs. M=26%) are the most salient patterns employed by both groups. After thanking for the compliment, both gender groups tend to respond more with an encouraging statement or a wish to express that their friends can perform successfully, too (2a-b). This reveals that the Agreement maxim dominates the preferences of informants, and in order not to assert superiority, they mostly combine appreciation with an encouraging expression. When the micro strategies were compared between the genders, a significant difference was identified only in Agreeing Utterance ( $\chi^2=5.560$ ,  $p<0.05$ ), which signifies that males are more likely to agree with the compliments on their performance (2c).

2. a. Teşekkürler, darısı senin başına. (F5)  
Thanks, same to you. (Appreciation + Encouragement/Wish)
- b. Teşekkür ederim bence sen de yapabilirsin. (M49)  
Thank you, I think you can do it as well. (Appreciation + Encouragement/Wish)
- c. Sağol kardeş, tevazuya gerek yok. (M27)  
Thank you, bro; no need for humbleness. (Appreciation + Agreeing Utterance)



### 3.2.3. CRs for Character

The third situation is designed to elicit responses for a compliment which is directed towards the personality of the participant after helping a friend with a health problem. Figure 4 illustrates the macro pattern of character CRs which differs from the general macro patterns presented in the previous figures with an increase in the Evade and Reject strategies. Overall, character CR is the only case where participants employed more Reject (F=49%; M=41%) and Evade (F=41%; M=38%) strategies. This suggests that participants think that helping friends out is nothing special, thus they feel free to turn down or deflect such compliments. Statistically no significant association was found between the two groups' responses in Accept ( $\chi^2=3.623$ ,  $p>0.05$ ), Reject ( $\chi^2=0.915$ ,  $p>0.05$ ) and Evade ( $\chi^2=0.192$ ,  $p>0.05$ ) patterns.



**Figure 4.** The macro strategies for character CRs

At the micro level, when receiving a compliment relating to character, both groups tend to either downgrade (F=35%; M=34%) or shift credit (F=35%; M=38%) more, which are considered as self-praise avoidance strategies (Chen, 1993). Modesty maxim takes priority over the Agreement maxim for this compliment event. Additionally, Disagreeing Utterance was observed to have the highest frequency of use among the four situations (F=14%; M=7%) which includes expressions of direct rejection. The chi-square test didn't reveal any significant relationship between the two groups' preference of micro strategies.

3. a. Ben yapmam gerekeni yaptım. Ben hasta olsam sen de bana aynı şeyi yapmaz mısın? (F18)

I did what I had to do. Wouldn't you do the same if I were ill? (Downgrading + Shift Credit)

- b. Ne demek kanka, deli misin arkadaşlar bu günler içindir. (F41)

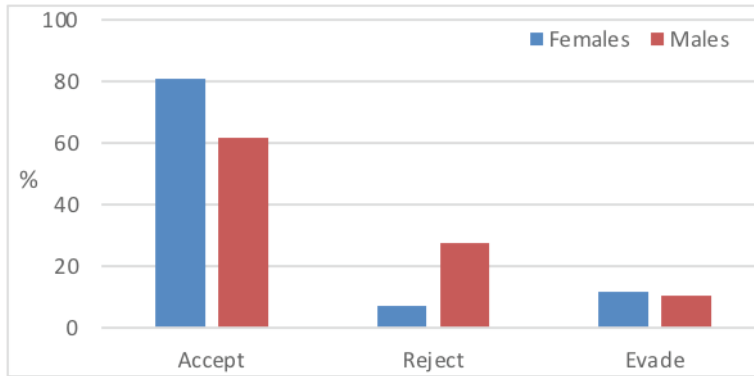
No big thing dude; are you crazy, friendship is for these days. (Disagreeing Utterance + Information Comment)

c. Eminim sen de benim için yapardın. Değil mi? (M36)

I am sure you would do (the same) for me, wouldn't you? (Shift Credit)

### 3.2.4. CRs for Possession

The last situation is about a compliment directed toward a possession of participants, namely, a new mobile phone. As seen in Figure 5, both groups prefer the Accept strategy over Evade and Reject when they are complimented for their new telephone. Statistical analysis shows significant relationship between respondents' gender and the likelihood that they accept and reject compliments. Females are more likely to accept compliments than males (81% vs. 62%;  $\chi^2=7.448$ ,  $p<0.05$ ) whereas males tend to reject it more than females (28% vs. 7%;  $\chi^2=12.167$ ,  $p<0.05$ ) by scaling down the qualifications of their mobile phones.



**Figure 5.** The macro strategies for possession CRs

At the micro level, Encouragement/Wish has the highest amount of use in both sets of data (F=31%; M=21%). Accordingly, expressing their wishes to their friends to have a mobile phone like or better than theirs is more important for both groups (4a-b). The second mostly used response is Appreciation Token for females (25% vs. 14%) whereas it is Downgrading for males (6% vs. 16%;  $\chi^2=4.170$ ,  $p<0.05$ ) with a significant difference between the two groups. This finding demonstrates that females adopt the Agreement maxim in their responses while males are more likely to apply the Modesty maxim that requires "maximize dispraise for self" by scaling down the compliment or disagreeing with their Cer (Leech, 1983). Because males are more interested in technological developments in mobile phone industry, they may not

evaluate the compliment positively, and even view it as a FTA as in the example (4c). One of the male participants stated in parenthesis that he wouldn't feel happy with such a comment and would even sell his phone.

4. a. Teşekkürler, daha iyileri senin olsun. (F31)

'Thanks, may you have better ones.' (Appreciation + Encouragement/Wish)

b. Allah sana da nasip etsin. (M48)

'May Allah grant you too.' (Encouragement/Wish)

c. Teknoloji ilerliyor. Yakında bu modelin de havası biter. (M16)

'Technology is improving. This model becomes out of date soon.' (Informative Comment + Downgrading)

### 3.3. Combination Strategies

Data analysis discloses that Cees may respond to compliments in various ways. While some participants prefer simple responses, (i.e., responses comprising one strategy), others may respond with complex responses (i.e., responses comprising more than one strategy). The complex responses are further divided as the intrinsically complex (i.e., responses belonging to the same macro strategy) and extrinsically complex (i.e., responses belonging to two different macro strategies) responses (Farghal & Al-Khatib, 2001).

Table 3 demonstrates that out of 400 responses gathered from 100 participants in four settings, complex responses (63.8%) are more common than simple responses (36.3%). When simple and complex responses are compared in terms of the two genders, male Cees are more likely to use single responses ( $f=79$ ; 39.5%) than female Cees ( $f=66$ ; 33%). On the other hand, females tend to respond with complex responses ( $f=134$ ; 67%) more than males ( $f=121$ ; 60.5%). Differences in the percentages imply that single responses (such as a single 'thank you') might seem less sincere for a compliment from a friend, hence participants, especially females, tend to respond with more utterances to sustain solidarity with their Cers or to compensate for their first responses. Another factor might simply be an effect of DCT. Since writing allows the participants some extra time to elaborate on the message they want to convey, they may have been urged to write more than one response.

**Table 3.** Simple vs. complex responses

Groups	Simple Responses		Complex Responses				Total
	<i>f</i>	%	Intrinsically		Extrinsically		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Female	66	<b>33</b>	69	<b>34.5</b>	65	<b>32.5</b>	200 (%100)
Male	79	<b>39.5</b>	59	<b>29.5</b>	62	<b>31</b>	200 (%100)
Total	145	<b>36.3</b>	128	<b>32</b>	127	<b>31.8</b>	400 (%100)

Within the intrinsically complex responses, at the macro level, employing a combination of Accept + Accept is the most frequently used strategy among others. 50.7% of the females' complex responses and 44.6% of the males' complex responses include this type of combination. This indicates that participants have a tendency to confirm their acceptance with a second or sometimes a third utterance. A close analysis on how the participants use different micro strategies together shows that there are a variety of combination patterns. Among these, the common trend is to use Appreciation + Return Compliment (F=17.9%; M=16.5%) for both groups especially in the appearance situation. In their study, Tang and Zhang (2009) also found the same pattern among the Australian and the Chinese participants. This similarity entails a general tendency of using an appreciation token and return compliment together as a response to a compliment. The second most common type of combination is Appreciation + Encouragement/Wish (F=23.9%; M=12.4%). Invocations and good wishes for the Cer are common patterns used after thanking for the compliment. This pattern is mainly observed in the performance and possession situations, and it is more likely to be used by the female participants.

In terms of the extrinsically complex responses, the combination of Accept + Evade (F=14.9%; M=16.5%) and Reject + Evade (F=13.6%; M=14.9%) is more common for both genders than other combinations (e.g., Accept + Reject or Evade + Reject). The pattern of Downgrading + Shift Credit (F=10.4%; M=10,7%) and Appreciation + Shift Credit (M=9.9%; M=10.4%) are the most common micro combinations. Unlike the intrinsically complex responses that strengthen the illocutionary force of acceptance, extrinsically complex responses, which include contradictory illocutionary forces weaken the degree of acceptance (Farghal & Al-Khatib, 2001; Ruhi, 2006).

#### 4. Discussion

The findings of the study evidence that overall, the prevailing strategy is Accept for both groups followed by Evade and Reject. This general preference accords with the previous findings on Turkish (İstifçi, 2017; Ruhi, 2006) as well as other languages (Farghal & Al-Khatib, 2001;

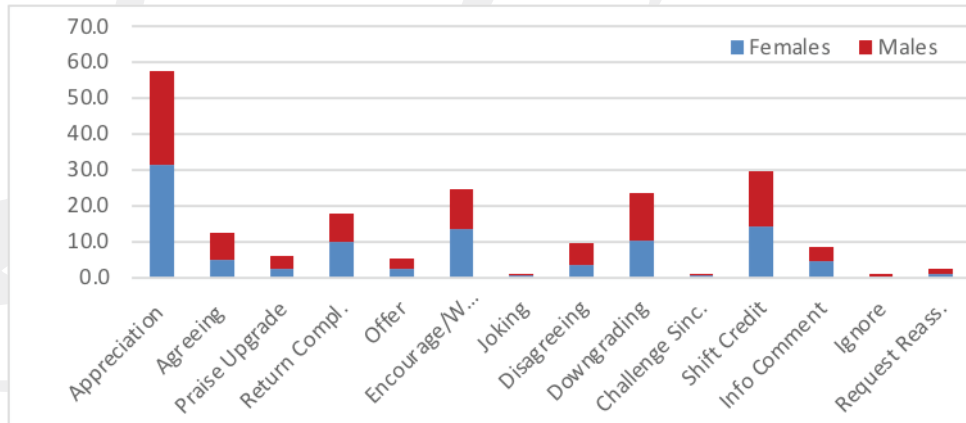
Furkó & Dudás, 2012; Heidari et al., 2009; Holmes, 1988a, 1988b; Tang & Zhang, 2009). The high preference of acceptance is most probably because the compliments were received from a friend who participants have a symmetrical relationship with, they were valued positively. This finding contradicts with the notion that acceptances are most habitual among people with unequal status (Herbert, 1990). When the two groups are compared in terms of the macro strategies in general and in different discorsal settings, we found some effect of gender on CRs similar to previous studies (Herbert, 1990; Holmes, 1988b, 1993; Farghal & Al-Khatib, 2001).

At the micro level, the general tendency for both groups is to reply with the Appreciation Token (Figure 6). In other words, thanking the Cer is the most common response, especially for the females. Complimenting addresses the positive face needs of the Cee, therefore the Cee is urged to acknowledge such a favor and to express their gratefulness for it, because rejecting blocks saving the positive face of the Cer. Accordingly, the most frequently used response was *teşekkür et-AOR-SING/PLU* (lit. I do my gratitude) in Turkish data, which is a more respectful form of thanking, used commonly in more formal settings. The other common expressions of thanking are the shortened plural form (*çok teşekkürler* (lit. (many) gratuities) which is less formal, and *sağol-* (lit. be.alive/well) which implies a greater indebtedness. Another expression of appreciation was *eyvallah* - a colloquial expression meaning thank you in addition to other meanings - which was found only in the males' data.

Although thanking is the most common type of response within both simple and complex responses, it is more often combined with other strategies. Of the total 89 Appreciation Tokens employed by the males, only 15, and of the total of 111 Appreciation Tokens of females, only 17 were single response type. Similar tendencies were also observed by İstifçi (1998) who explains the reason of this as follows:

...the utterance 'Teşekkür ederim' by itself is not a sufficient response and needs to be supplemented by additional words since by itself it may sound flat and awkward and it appears to signal the end of the conversation. Instead, native Turkish subjects employed 'Explaining' strategy a lot and they explained about their physical appearance, possessions, achievements or they shifted credit to another person. Pomerantz (1978) states that these types of responses are solution types to the dilemma of avoiding self-praise without disagreeing with the complimenter. (1998, p. 61)

In accordance with this view, the participants used Appreciation Token most frequently with Return Compliment followed by Encouragement/Wish and Shift Credit respectively to avoid Pomerantz's dilemma.



**Figure 6.** Overall distribution of CRs

The second widely used micro pattern is Shift Credit for both genders, as presented in Figure 6. Evading responding to a compliment implies that the specific compliment can be perceived as face threatening at times and the Cees aim to establish the balance between direct acknowledgement and refusal of the compliment. It mostly co-occurs with other strategies to divert attention from the target of compliment to the Cer or to 3<sup>rd</sup> person or an aspect of the topic. Shifting to Cer (e.g., it is your beauty; it is your heart's kindness) is a culture-specific type of credit shift in Turkish CRs including reciprocations with formulaic expressions (Ruhi, 2006). In this way, the Cees are able to secure mutual good will and maintain the face of the Cer. Additionally, shifting to 3<sup>rd</sup> person (e.g., anybody would do the same) is an output of the collectivist cultural model that highlights the worth of strong ingroup membership (Hofstede, 1991).

The third most preferred micro pattern differs between genders. As seen in Figure 6, females preferred to encourage their Cer or expressed their wishes/invocations more which are the salient ways of rapport talk as introduced by Tannen (1990). Females seem to create and strengthen affiliations, hence, to emphasize common ground, with their Cer with these responses as a part of positive politeness strategy. Being positively polite involves encouraging the contributions of others in addition to confirming and agreeing (Holmes, 2000). The speaker attends to the hearer's interests or needs, or satisfies hearer's wants by offering gifts in the form of goods, sympathy, understanding or cooperation (Brown & Levinson, 1987). It also accords with the Tact Maxim that prescribes maximizing the expressions which imply benefit to others as well as the Sympathy Maxim that prescribes maximizing sympathy between the self and others (Leech, 1983).

Males, in contrast, preferred to scale down the impact of the compliment more as the third mostly used strategy. This accords with the view that males favor communicative

independence, thus use more distancing (negative politeness) strategies (Tannen, 1990). Brown and Levinson (1987) identify negative politeness by self-effacement, formality, restraint and the speaker's centering on his/her want to be unimpeded. Then, males, unlike females, feel freer to refrain from establishing common ground for the sake of preserving their negative face. Holmes states that "males are quite prepared to disagree baldly and to challenge the statements of others overtly" (2000, p. 342). Moreover, the males' using more Shift Credit and Downgrading after the Appreciation Token also implies that they experience Pomerantz's dilemma more than the females. As Wolfson (1989) proposes, as a solution to Pomerantz's dilemma, the Cee downgrades the compliment by mentioning another characteristic of the object, thus lessens the force of the compliment without disagreeing with the Cee and praising herself/himself.

When the four situations are considered, both groups are inclined to accept compliments on appearance, ability and possession but reject compliments on character. This finding shows that a compliment on one's personality is not always valued positively, therefore is more likely to be perceived as a FTA. Modesty and humility are highly valued in interpersonal communication in Turkish (Ruhi & Doğan, 2001; Zeyrek, 2001). Turkish socio-cultural structure tends to have a collectivist nature which prioritizes group goals over individuals' goals (Hofstede, 1991). A substantial feature of collectivist cultures is that "people belong to in-groups and collectivities which are supposed to look after them in exchange for loyalty" (Zeyrek, 2001, p. 49). As Sifianou states "the in-group is 'one's family, relatives, friends and friends of friends' where intimacy, support and generosity hold among individuals" (1997b, p. 167, cited in Zeyrek, 2001, p. 49). Therefore, helping others (especially friends) is something one should do in Turkish culture, and acceptance of the compliment can be perceived as conceitedness and insincerity. As a result, both genders were preoccupied with expressing friendliness and care for their friends in their responses. Turning our point to the politeness principles of Leech (1983), we can say that the informants generally follow the Agreement maxim in their responses except for the character compliment where they follow the Modesty maxim.

In this regard, the present study reveals that the participants' linguistic preferences can be controlled by the topic of compliment as it determines whether a compliment is regarded as an aspect of positive politeness or not. The effect of the discursal setting on the participants' responses is observed more clearly at the micro level strategies. Except for the two cases, the frequencies of the groups showed no significant variation. It is particularly the performance compliment that males significantly agreed with their Cer, and the possession compliment that they significantly downgraded the complimentary force. Past research has demonstrated that contextual factors have more impact on language use than any other factors. As Thomson, Murachver and Green put it, language is "a process whereby people adapt their language to fit the situation" (2001, p. 171). This explicates the similar frequencies of macro/micro strategies.

Most of the replies were found to include more than one response. In other terms, either accepting or not, participants tended to respond with multiple expressions. According to Farghal and Al-Khatib (2001, p. 1492), simple responses may be an indication of “decisiveness on the part of the complimentee”, since simple responses are direct articulations of one illocutionary force such as offer or disagreeing. Conversely, complex responses may signal indeterminacy or hesitation which results in weakening the responses especially when the micro functions belong to different macro functions. The higher percentages of complex responses suggest that Turkish respondents experience more uncertainty and hesitancy in giving responses to compliments. When the general percentages are divided into the setting of compliment, it is observed that Situation 3 has the highest percentage of extrinsically complex responses for both females and males (13.5% vs. %12.5, the total frequency of responses per situation). This shows that compliments on the respondents’ personality cause more indeterminacy that leads to more conflicting responses.

As a last remark, the least preferred response types for both groups are Joking, Ignore, Challenge Sincerity and Request Reassurance. Since the Cer is their friends or classmates, the participants don’t often need to question the accuracy of the compliment they receive, neither do they disregard it. Finally, we can conclude that complimenting is a complex speech event that needs to be investigated from different angles.

## 5. Conclusions

The present study aimed at exploring and describing CR strategies of Turkish female and male speakers from a socio-pragmatic perspective. Results indicated that although there are gender-related variations in CR preferences in some situations, in some others, the respondents are more likely to respond in a similar fashion regardless of their genders. Discoursal setting plays a crucial role in determining the response types of the participants. Also, combinations are highly typical of Turkish complimenting. The variations in CRs in the present study can be satisfactorily explained along the lines of the linguistic politeness theoretical framework, as put forth by Leech (1983) and Brown and Levinson (1987). Moreover, the study revealed that in contrast to the generalization of Chen (2010) that Turkish is one of the languages that posits at the rejection end of the Acceptance-Evasion-Rejection scale, the responses of the participants gathered on the acceptance end of the scale most.

Gender as a social variable has proven to be one of the factors affecting spoken and written language use. The study demonstrated that we should also take the cultural schemas into consideration as a factor in studying the CR strategies as they operate as “templates for guiding and organizing thought and behavior” (Sharifian, 2008, p. 56). The social rules that govern the



CR speech act are internalized during the socialization process and are installed in the minds of language users more or less in a similar fashion. This results in not only cross-gender but also within-gender variations. Therefore, a cultural account on politeness studies is essential to get a wider perspective on the topic of investigation.

It should be noted that although the findings of the study are suggestive, generalizing to all females and males in Turkish culture will be inappropriate since the data of the study are limited to the participants enrolled. A more extensive study can be carried out in the future with more participants of different age groups. Also, cross-gender CRs can be examined to check if the way individuals respond to a compliment change according to the gender of their Cer, the status of the Cer can be changed to see if differences in the status of the compliment giver and compliment recipient bring about differences between genders. Additionally, a comparative study with naturally occurred data can be carried out to compare the combination strategies of the micro patterns, that is, the sequential organization can be analyzed to see if males and females make use of the same response patterns. Still, the present study is important in the sense that for the first time it investigates gender triggered compliment responses in terms of different discursal settings in Turkish context.

#### References

- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bu, J. (2010). A study of pragmatic transfer in compliment response strategies by Chinese learners of English. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(2), 121-129.
- Chen, R. (1993). Responding to compliments: A contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese speakers. *Journal of Pragmatics*, 20, 49-75.
- Chen, R. (2010). Compliment and compliment response research: A cross-cultural survey. In A. Trosborg (Ed.), *Pragmatics across languages and cultures. Handbooks of pragmatics*, vol. 7, (pp. 79-101). Berlin/New York: de Gruyter Mouton.
- Danziger, R. (2018). Compliments and compliment responses in Israeli Hebrew: Hebrew University in Jerusalem students in interaction. *Journal of Pragmatics*, 124, 73-87.
- Dörtkulak, F. (2017). *Compliments and compliment responses in Turkish and American English: A contrastive pragmatics study of a Facebook corpus*. Unpublished Master's Thesis, METU, Turkey.
- Durmuşoğlu, G. (1990). Türkçe'de iltifat ve hakaret olgusunun kullanımbilim açısından incelenmesi. [A pragmatic investigation of compliment and insult concepts in Turkish]. In S. Özsoy, & H. Sebüktekin (Ed.), *Proceedings of 4<sup>th</sup> Linguistics Symposium* (pp. 165-174). İstanbul: Boğaziçi University Publications.

- Farghal, M., & Al-Khatib, M. A. (2001). Jordanian college students' responses to compliments: A pilot study. *Journal of Pragmatics*, 33, 1485-1502.
- Farghal, M., & Haggan, M. (2006). Compliment behaviour in bilingual Kuwaiti college students. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(1), 94-118.
- Furkó, B. P., & Dudás, E. (2012). Gender differences in complimenting strategies with special reference to the compliment response patterns of Hungarian undergraduate students. *Argumentum*, 8, 136-157.
- Golato, A. (2002). German compliment responses. *Journal of Pragmatics*, 34(5), 547-571.
- Golato, A. (2005). *Compliments and compliment responses: Grammatical structure and sequential organization*. Amsterdam: John Benjamins.
- Herbert, R. K. (1990). Sex-based differences in compliment behaviour. *Language in Society*, 19 (2), 201-224.
- Heidari, M. A., Rezazadeh, M., & Rasekh, A. E. (2009). A contrastive study of compliment responses among male and female Iranian teenage EFL learners. *The International Journal of Language Society and Culture* 29, 18-31.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Holmes, J. (1988a). Compliments and compliment responses in New Zealand English. *Anthropological Linguistics* 28(4), 485-508.
- Holmes, J. (1988b). Paying compliments: A sex-preferential positive politeness strategy. *Journal of Pragmatics*, 12 (3), 445-465.
- Holmes, J. (1993). New Zealand women are good to talk to: An analysis of politeness strategies in interaction. *Journal of Pragmatics*, 20, 91-116.
- Holmes, J. (1995). *Women, men and politeness*. London: Longman.
- Holmes, J. (2000). Women, men and politeness: Agreeable and disagreeable responses. In A. Jaworski & N. Coupland (Eds.), *The Discourse Reader* (pp. 336-345). London/New York: Routledge.
- İstifçi, İ. (1998). *An interlanguage study of compliment responses: A case of Turkish learners of English*. Unpublished Master's Thesis, Anadolu University, Turkey.
- İstifçi, İ. (2017). Comparison of Chinese and Turkish EFL learners on the use of compliment responses. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 14-29.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Lorenzo-Dus, N. (2001). Compliment responses among British and Spanish university students: A contrastive study. *Journal of Pragmatics*, 33, 107-127.
- McCormick, K. M. (2001). Gender and language. In R. Mesthrie (Ed.), *Concise encyclopedia of sociolinguistics* (pp. 336-344). Exeter: Pergamon.
- Mehl, M. R., & Pennebaker, J. W. (2003). The sounds of social life: A psychometric analysis of students' daily social environments and natural conversations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (4), 857-870.

- Pomerantz, A. (1978). Compliment responses: Notes on the cooperation of multiple constraints. In J. Schenkein (Ed.), *Studies in the organization of conversational interaction* (pp. 79-112). New York: Academic Press.
- Rubin, D. L., & Greene, K. (1992). Gender typical style in written language. *Research in the Teaching of English*, 26(1), 7-40.
- Ruhi, Ş. (2004). Accounting for compliment responses: A critique of the maxim approach in politeness theory. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 75-87.
- Ruhi, Ş. (2006). Politeness in compliment responses: A perspective from naturally occurring exchanges in Turkish. *Pragmatics*, 16 (1), 43-101.
- Ruhi, Ş., & Doğan, G. (2001). Relevance theory and compliments as phatic communication: The case of Turkish. In A. Bayraktaroğlu & M. Sifianou (Eds.), *Linguistic politeness across boundaries: The case of Greek and Turkish* (pp. 341-390). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Sharifian, F. (2005). The Persian cultural schema of *shekasteh-nafsi*: A study of compliment responses in Persian and Anglo-Australian speakers. *Pragmatics & Cognition*, 13 (2), 337-361.
- Sharifian, F. (2008). Cultural schemas in L1 and L2 compliment responses: A study of Persian-speaking learners of English. *Journal of Politeness Research*, 4, 55-80.
- Sharifian, F., Chalak, A., & Dehkordi, Z. G. (2019). Investigating choice of compliment response strategies on social networking sites by different gender. *Journal of New Advances in English Language Teaching and Applied Linguistics*, 1(2), 159-176.
- Tang, C., & Zhang, G. Q. (2009). A contrastive study of compliment responses among Australian English and Mandarin Chinese speakers. *Journal of Pragmatics*, 41(2), 325-345.
- Tannen, D. (1990). *You just don't understand: Women and men in conversation*. London: Virago.
- Thomson, R., Murachver, T., & Green, J. (2001). Where is the gender in gendered language? *Psychological Science*, 12, 171-175.
- Wolfson, N. (1989). The social dynamics of native and nonnative variation in complimenting behavior. In M. Eisenstein (Ed.), *The dynamic interlanguage: Empirical studies in second language variation* (pp. 219-236). New York: Plenum.
- Zeyrek, D. (2001). Politeness in Turkish and its linguistic manifestations: A socio-cultural perspective. In A. Bayraktaroğlu & M. Sifianou (Eds.), *Linguistic politeness across boundaries: The case of Greek and Turkish* (pp. 43-73). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

**Anahtar Sözcükler**

Türkçe; Yabancı dil öğretimi; Anlambilim;  
Sözcük anlambilimi; Sözcük öğretimi; Anlam ilişkileri.

**Keywords**

Turkish; Foreign language teaching; Semantics; Lexical semantics; Vocabulary teaching; Interlexical sense relations.

## YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE SÖZCÜKLER ARASI ANLAM İLİŞKİLERİ: YENİ HITİT YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE ÖRNEĞİ

### INTERLEXICAL SENSE RELATIONS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A CASE STUDY ON YENİ HITİT YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE

• Müge Şengezer - Zeynep Doyuran

Öğr. Gör., Çankaya Üniversitesi, Hazırlık Eğitimi Birimi, mugeyilmaz@cankaya.edu.tr  
Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, İngiliz Dilbilimi Bölümü, zdoyuran@hacettepe.edu.tr

**Öz**

Sözcük bilgisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir öğrenme alanıdır. Bir sözcüğü bilmek onun ses, biçimsel, anlamsal, dilbilgisel özelliklerini bilmek demektir ve bu özellikleri anlamak için dilbilimden faydalanmak gerekmektedir. Bu çerçevede, bu çalışmanın konusunu oluşturan sözcükler arası anlam ilişkilerini anlamak için, sözcüklerin anlamsal özelliklerini açıklayan dilbilim alanı olan anlambilimden faydalanılmaktadır. Çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcükler arasındaki anlam ilişkilerini anlambilim bakış açısıyla açıklamak ve bu ilişkilerin öğretimi eleştirel bir bakış açısıyla incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni temel alınarak belirlenen çalışmanın temel kategorileri eş anlamlılık, karşıt anlamlılık, alt anlamlılık, eşdizimlilik, parça-bütün ilişkisi, bileşen çözümlemesi ve çeviri eşdeğerliği anlambilim bakış açısıyla açıklanmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda kullanılmak üzere hazırlanmış olan temel düzeydeki Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders ve çalışma kitabı, öğretmen kitabıyla birlikte bu ilişkilerin öğretimi açısından eleştirel bir bakış açısıyla incelenmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar, sözcük öğretimi ve sözcükler arası anlam ilişkilerinin öğretimi açısından ders kitabının daha etkin bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

**Abstract**

Vocabulary constitutes an important learning field for teaching foreign languages. Knowing a word means having the knowledge of its phonological, morphological, semantic, grammatical features and it is required to make use of linguistics to comprehend these features. Within this scope, semantics, a micro field of linguistics that explains semantic features of words, is used to understand the interlexical sense relations, the subject of this study. The aim of this study is to explain the interlexical sense relations in teaching Turkish as a foreign language with semantics viewpoint and analyze teaching of these relations with critical viewpoint. For this purpose, basic categories of this study synonymy, antonymy, hyponymy, collocation, part-whole relation, componential analysis, and translation equivalence that have been determined based on Common European Framework of Reference for Languages (CEF) have been explained with semantics viewpoint. Course book and workbook of basic level Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, used in classes of Turkish as a foreign language, have been analyzed in terms of teaching of interlexical sense relations with critical viewpoint. Data, obtained by analysis, have been digitized and described. The results indicate that the course book needs to be revised in terms of vocabulary teaching and specifically interlexical sense relations.

## 1. Giriş

Sözcük bilgisi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için en temel öğrenme alanını oluşturur. Bir sözcüğün sesbilgisel özellikleri, biçimsel özellikleri ve anlamsal özellikleri anlambilim yardımıyla anlaşılabilir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere, temel, yan, mecaz, terim anlamı ve yansıma sözcük, ikileme, deyim, atasözü, özdeyiş gibi söz öbeklerini öğretmek, sözcükle tümce arasındaki bağı kurmasında yardımcı olmaktadır. Aynı şekilde eşanlamlılık, karşıt anlamlılık, altanlamlılık, eşdizimlilik, parça-bütün ilişkisi, bileşen çözümlemesi, çeviri eşdeğerliği gibi sözcükler arası anlam ilişkilerinin öğretimi de bu amacı gerçekleştirmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimiyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır (Tanın 2005; Uçgun 2006; Dervişoğulları 2008; Hasekioğlu 2009; Arslantürk 2012; Hasırcı ve Büyükkiz 2013; Demirel 2013; Apaydın 2007; Ilgar 2013; Erol 2014; Tülü 2014; Aytan ve Başal 2016; Uğur ve Azizoğlu 2016; Yusufoglu 2017; Başutku 2018; Saydam 2018). Sözcük öğretiminin bir parçası olan sözcükler arası anlam ilişkilerinden eşanlamlılık, karşıt anlamlılık ve eşdizimlilik üzerine de çalışmalar yapılmıştır. Eşanlamlılığı Zülfikar (1990) Ziya Gökalp'in bu konudaki düşünceleri, Ersoylu (2001) yabancı kaynaklı karşılıkların olması, Sarı (2001) Türkçedeki eşanlamlılık sorunları ve Aksan (2004) Türk yazı dilinin eksikliğinin saptanması çerçevesinde ele almıştır. Aynı konuyu Pilten (2008) Türk dili içindeki yeri, Sulak (2010) anlam ve kullanım farklılıkları, Özden (2014) örtmece sözcüklerle birlikte Türkçedeki yeri ve Günay (2015) *gönül, yürek, kalp* sözcükleri çerçevesinde ele almıştır. Karşıt anlamlılığı Akşehirli (2014) dereceli karşıt anlamlılığı inceleyerek ele almıştır. Çetinkaya (2009), Ayabakan (2015), Özkan (2011), Doğan (2015) Türkçe sözlükte eşdizimlilik ve eşdizim sözlükleri üzerine çalışan araştırmacılarıdır. Altıkulaçoğlu (2010) yabancı dil sınıflarında eşdizimli sözcük öğretimi üzerine araştırma yapmıştır. Sözcükler arası anlam ilişkilerinin öğretimi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından ele alan araştırmacıların sayısı ise oldukça azdır. Alpaslan (2016) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşıt anlamlılığı dilbilimsel bir bakış açısıyla ele almış ve karşıt anlamlılığı bağlamından kopuk listeler halinde öğretmek yerine, bağlam içinde öğretmek gerektiği sonucuna varmıştır. Üstten Uslu ve Er (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcükleri eşanlamlılık ve karşıt anlamlılık bilgisine bağlı olarak öğretmenin öğrencilerin söz varlığına katkısını değerlendirmiş, B1 seviyesindeki öğrencilerin en başarılı grup olduğu ve bu başarının cinsiyete ya da ülkeye göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Ördem (2013) yabancılara Türkçe öğretiminde sözcüksel yaklaşımı bir eşdizimlilik modeli oluşturmak için incelemiş ve yaklaşımın uygulama düzeyinde eksiklikleri olduğu sonucuna varmıştır.

Sözcük bilgisi, yabancı dil öğretiminde önemli bir öğrenme alanıdır. Dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin gelişiminin vazgeçilmez bir parçasıdır. Sözcük öğretiminin bu önemi geleneksel öğretim yöntemleriyle göz ardı edilmiştir. Oysaki dil, insanların anlaşmasına yarayan

bir iletişim aracıysa sözcükler bu aracın en önemli parçalarıdır. Örneğin Türkçeyi yeni öğrenen bir kişi bir restoranda garsona “Çorba” dediğinde, onun aslında “Bir çorba alabilir miyim lütfen?” demek istediği anlaşılır. Bu kişi sadece bir sözcük kullanarak kendisini ifade etmiş, iletişim kurmayı başarmıştır. Sadece sözcükleri kullanarak bir kişinin kendisini ifade etmesi mümkündür fakat bir dilbilgisi yapısını sözcükler olmadan kullanmak iletişim için yeterli değildir. Bir dili öğrenmenin amacı iletişim kurmaksa, sözcükler bu amaca en iyi hizmet eden dil birimleridir. Sözcük öğretiminin göz ardı edilen bu önemi bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın önemi sözcükler arası anlam ilişkilerini yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çerçevesinde anlambilimsel bakış açısıyla incelemesi ve eleştirel yaklaşımı benimsemiş olmasıdır. Bu çalışmada referans alınan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde her yabancı dil öğrenen kişinin bilmesi gerektiği belirtilen yedi adet anlam ilişkisinden altanamlılık, parça-bütün ilişkisi, bileşen çözümlenmesi ve çeviri eşdeğerliği ile ilgili çalışma bulunmamaktadır. Öte yandan, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde bir kaynak kitap olan *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabı dört temel dil becerisi ve kültür, sözcük öğretimi, kültür aktarımı ve ortaçların öğretimi açısından incelenmiştir, ancak bu ders kitabını sözcükler arası anlam ilişkilerinin öğretimi bakımından inceleyen herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu bilgiler ışığında, bu çalışma Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde bahsi geçen sözcükler arası anlam ilişkilerini yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde inceleyen ilk çalışma olması ve *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabının incelenmesi sonucunda edinilen bulguların, yapılan önerilerin kullanılmakta olan ders kitaplarının geliştirilmesine katkı sağlaması sebebiyle önemlidir.

Çalışma temel olarak şu araştırma sorularını incelemektedir:

Temel düzeydeki *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* setinde sözcükler arası anlam ilişkilerinin öğretimine yönelik alıştırmalara yer verilmiş midir?

Bu amaca yönelik alıştırmaların sözcük öğretim alıştırmaları içindeki yeri nedir?

Sette sözcükler arası anlam ilişkilerine yönelik alıştırmalar nasıl tasarlanmıştır?

## 2. Kuramsal Çerçeve

### 2.1. Sözcükler Arası Anlam İlişkileri

Murphy (2003 s. 26-40), sözcükler arasındaki anlam ilişkilerini, sözcükler arasındaki edimsel ilişkiler olarak tanımlamaktadır ve bu ilişkilerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

1. Üretkenlik: Sözcükler arasında yeni anlamsal bağlantılar oluşturulabilir. Bu da ilişkilerin üretken olduğu anlamına gelir. Murphy, burada örnek olarak İngilizcedeki *car* (araba) sözcüğünü verir. Bir kişi *car* sözcüğünün yerine *auto*, *wheels* gibi bilinen eşanlamlılarını değil de, *ride* sözcüğünü kullansa, karşıdaki kişi onun ne demek istediğini anlar.

2. İkिलik: Sözcük grupları, sözcükler arasındaki anlam ilişkisi için anlamsal olarak uygun olsa da, bazı ilişkiler sadece sözcük çiftlerini ilgilendirir. İkिलik ilişkisi yalnızca karşıt anlamlı sözcük çiftlerinde görülür.

3. Değişkenlik: Bir sözcüğün hangi sözcüklerle ilgili olduğu, sözcüğün hangi anlamının kullanıldığına ve kullanıldığı bağlama göre değişiklik gösterir. Sözcükler çok anlamlı oldukları için, tek bir sözcüğün farklı anlamlarının farklı eş ve karşıt anlamlıları olması gerekir.

4. Prototiplik ve Temel Biçim (Prototypicality and canonicity): Bazı sözcük grupları bir ilişkiyi, diğerlerinden daha iyi örneklendirir. Bazı sözcük grupları ise (özellikle bazı karşıt anlamlı sözcük çiftleri) bir ilişkinin temel biçimsel örnekleri olarak özel bir statüye sahiptir. Murphy, İngilizcedeki *hot/cold* (sıcak/soğuk) çiftinin *cruel/kind* (zalim/kibar) çiftinden daha iyi bir karşıt anlamlı sözcük çifti olduğundan bahseder. Bu prototiplik etkisi, insanlara karşıt anlamlı sözcük örnekleri sorarak görülebilir.

5. Yarı-anlamsallık (Semi-semanticity): Sözcükleri ilişkilendirmede ve sözcükler arası anlamsal ilişkileri değerlendirmede tek kıstas sözcüklerin anlamsal özellikleri değildir. Örneğin kıstaslardan biri sözcük türüdür. Örneğin, İngilizcedeki *happy* (mutlu, sevinçli, neşeli) ve *joy* (sevinç, neşe) sözcükleri aynı duygu durumunu yansıtsa da iyi bir eş anlamlı sözcük çifti olamazlar çünkü *happy* sıfat, *joy* ise isim türünden sözcüklerdir.

6. Sayılamazlık (Uncountability): Anlamsal ilişki türlerinin sayısı objektif bir şekilde saptanamaz. Örneğin, karşıt anlamlı sözcükleri Cruse (1986) üç türe, Jones (2002) dört türe ayırmıştır.

7. Tahmin Edilebilirlik (Predictability): Sözcükler arasındaki ilişkiler kurallara dayalı olduğundan, genel kalıplara bağlıdır. Üretkenlik özelliği, anlamsal ilişkilerin gelişigüzel olmadığını gösterir- yani bu ilişkiler tahmin edilebilirdir, bu yüzden de kurallara dayalıdır.

8. Evrensellik (Universality): Aynı anlamsal ilişkiler, herhangi bir dilin sözlükçesinin (lexicon) tanımlanmasında geçerlidir. Anlamsal ilişkiler hem genel hem özel düzeyde evrenseldir. Aynı anlamsal ilişkilerin herhangi bir dilin konuşucuları için uygun olması genel düzeyde, aynı kavramların aynı anlamsal ilişkiler içine girmesi özel düzeyde bir evrenselliği gösterir.

### 2.1.1. Eş anlamlılık

Cruse (1986) sözcükler arasındaki eş anlamlılık ilişkisinin varlığını kabul etmekte ve özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamaktadır (s. 266-267).

1. İki sözcüğün eş anlamlı olması için sözcüklerin yüksek seviyede anlamsal örtüşme, düşük seviyede karşıtlık göstermesi gerekir. İngilizcede “doğru, dürüst” anlamlarına gelen *truthful* ve

*honest* sözcükleri anlamsal olarak örtüşür, bu yüzden eşanlamlıdır denilebilir. *Alsation* ve *spaniel* sözcükleri ise farklı köpek cinsleri için kullanılan sözcüklerdir, anlamsal olarak farklı oldukları için eşanlamlı olamazlar.

2. Eşanlamlı sözcükler belirli ifadelerle birlikte kullanılırlar. Bir sözcüğün anlamını açıklamak ya da daha anlaşılır hale getirmek için eşanlamlılardan yararlanılabilir. İngilizcede bu amaçla, “yani, başka bir deyişle” anlamına gelen *that is to say* ya da “veya” anlamına gelen *or* kullanılabilir. Cruse buna örnek olarak, “He was cashiered, that is to say, dismissed.” (O, kovuldu, başka bir deyişle, işten atıldı.) cümlesini verir.

3. Eşanlamlı sözcük çiftlerinden birinin varlığını inkâr etmek, küçük farklara dikkat edilmesi gerektiğine dikkat çeken bir işaret olmadığı sürece, dolaylı olarak diğer çifti de inkâr etmek demektir. Cruse burada örnek olarak “*Has my husband executed?*” (Kocam idam mı edildi?) sorusunu verir. Eğer soruyu soran kişi eşinin öldürüldüğünden haberdarsa, soruya sadece hayır diye yanıt vermek tuhaf görünür. Sorunun cevabı “*No, he hasn’t been executed. He has been murdered.*” (Hayır, idam edilmedi. Öldürüldü. ) olmalıdır.

Cruse (1986), eşanlamlı sözcükleri mutlak eşanlamlılar, bilişsel eşanlamlılar ve yakın eşanlamlılar olarak üçe ayırır.

1. Mutlak eşanlamlılar: Lyons (1995), iki ya da daha fazla sözcüğün mutlak eşanlamlı olabilmesi için aşağıdaki üç şartı karşılaması gerektiğini söyler (s. 61-63).

a) Sözcüklerin bütün anlamları aynı olmalıdır. Lyons, bu madde için İngilizcedeki “büyük, geniş” anlamlarındaki *big* ve *large* sözcüklerini örnek olarak verir. “They live in a big/large house.” (Onlar, büyük/geniş bir evde yaşarlar.) cümlesinde *big* ve *large* eşanlamlı sözcüklerdir. “I will tell my big sister.” (Ablama söyleyeceğim.) cümlesinde ise *big* yerine *large* kullanılmaz. Bu sebeple, *big* ve *large* sözcüklerinin bütün anlamları aynıdır denemez.

b) Sözcükler bütün bağlamlarda eşanlamlı olmalıdır. Lyons, burada yine İngilizcedeki *big/large* sözcüklerini örnek olarak kullanarak, bu iki sözcüğün eşdizimsel sınırlamalarını da göz önünde bulundurarak her bağlamda birbirinin yerine kullanılamayacağını söyler. *Big* ve *large* sözcükleri aynı anlama gelse de, “a big mistake” (büyük bir hata) denebilir, fakat “a large mistake” denemez. Burada eşdizimsel sınırlamalar söz konusudur, iki sözcük her bağlamda birbirinin yerine kullanılamaz. Cruse (1986) ise dilde sonsuz sayıda bağlam olduğunu söyler ve bir sözcüğün bütün bağlamlarda kullanılıp kullanılamayacağını denemesinin mümkün olmayacağından bahseder.

c) Sözcükler, anlamın bütün boyutlarında, betimsel (descriptive) ve betimsel olmayan (non-descriptive) boyutlarda birbirleriyle anlamsal olarak eş olmalıdır. Lyons, bu maddeyle ilgili olarak en dikkat çeken anlam boyutunun betimsel (önermesel-*propositional*-) anlam olduğunu söyler.



İki sözcüğün aynı betimsel anlama sahip olması için ya da betimsel olarak eşanlamlı olması için, sözcüklerden birini içeren önermeler, diğer sözcükte aynı anlama gelen, fakat değişik şekilde ifade edilmiş önermeleri kapsamalıdır. İngilizcedeki *bachelor* (bekâr erkek) ve *unmarried man* (evli olmayan adam) ifadeleri betimsel olarak eşanlamlıdır çünkü biri, diğerinin başka şekilde ifade edilmiş, betimlenmiş halidir. Lyons, dışavurumsal anlamı (expressive meaning), betimsel olmayan (non-descriptive) anlamın tek türü olarak ele alır ve İngilizcedeki *thrifty* (tutumlu) ve *mean* (cimri) sözcüklerini örnek olarak verir. Aslında iki sözcük de para harcarken dikkatli davranan kişiler için kullanılır fakat biri olumlu, diğeri olumsuz bir sözcüktür. Çağrıştırdıkları anlam, dışavurumsal anlamları (expressive meaning) farklıdır. İki sözcüğün mutlak eşanlamlı olabilmesi için çağrıştırdığı anlamın da aynı olması gerekir.

2. Bilişsel eşanlamlılık: Cruse (1986) , bilişsel eşanlamlılık için “iki sözcük bilişsel olarak eşanlamlıysa, önermesel (propositional) boyutta aynı olmalıdır fakat dışavurumsal (expressive) boyutta farklı olabilir” der (s. 273). Önermesel anlam doğruluk koşulları (truth-conditions) içerir, dışavurumsal anlam (expressive meaning) içinde bir yargı barındırır. Cruse burada, İngilizcede “keman” anlamına gelen violin ve fiddle sözcüklerini, “baba” anlamına gelen father ve daddy sözcüklerini bilişsel eşanlamlı sözcükler olarak ele alır. Violin ve fiddle sözcükleri hem önermesel hem de dışavurumsal anlamda aynıdır. Father ve daddy sözcüklerinin ise önermesel anlamları aynıdır fakat dışavurumsal anlamları farklıdır. Father “baba”, daddy “babacığım” anlamında kullanılır. Daddy içinde bir yargı, duygu barındırır. Cruse, bilişsel eşanlamlılığın daha çok önermesel, dışavurumsal anlam ilişkileri vasıtasıyla oluştuğunu söyler.

Buna ek olarak, Cruse sözcüklerin lehçeler (dialect) ve kesitler (register) yoluyla çeşitli çağrışımsal anlamlar (evoked meaning) edinerek bilişsel eşanlamlılık ilişkisine sahip olabileceklerini söyler. Lehçe farklılıklarını coğrafi (geographical), zamansal (temporal) ve sosyal (social) olarak üçe ayırır. Coğrafi lehçe farklılıklarından ortaya çıkan eşanlamlılar için, sonbahar anlamında kullanılan Amerikan İngilizcesindeki fall, İngiliz İngilizcesindeki autumn sözcüklerini örnek olarak verir. Zamansal lehçe farklılıklarından dolayı meydana gelen eşanlamlılar için argo sözcükleri örnek olarak verir. Kişinin gruptaki statüsünü korumak için zaman içinde değişen bu argo sözcüklere hâkim olması gerektiğinden bahseder. Sosyal lehçe farklılıklarından doğan eşanlamlılar için, İngilizcedeki scullery ve kitchen sözcüklerini örnek olarak verir. Scullery “bulaşık yıkanan ve yemek pişirilen küçük oda” , kitchen evin bir bölümü olan “mutfak” anlamına gelir. Cruse, kişinin sosyal statüsü yükseldikçe onun için scullery olarak kullanılan küçük oda, kitchen olarak kullanılan mutfakla dönüşür der.

“Lehçeler, konuşucuların farklı özellikleriyle (yaş, sınıf, bölgesel bağlantı gibi) özdeşleşen dil değişkeleri iken, kesitler tek bir konuşucu tarafından kullanılan, farklı olay ve durum kullanımlarına uygun dil değişkeleridir” (Cruse, 1986, s.283). Kesitlerin konu (field), söylem-biçimi (mode),

üslup (style) olmak üzere üç boyutu vardır. Konu, söylemin konusuyla ilgilidir. Cruse, bilimsel söylemde, reklam söyleminde, politik konuşmalarda, maç yorumlarında, yemek tariflerinde karşılaşacağımız veya kullanacağımız sözcüklerin farklı olduğundan bahseder. Örneğin, İngilizcede “evlilik” anlamına gelen matrimony sözcüğü hukuk alanında kullanılırken, yine aynı anlama gelen wedlock sözcüğü dini alanda kullanılır. Kesitlerin ikinci boyutu olan söylem-biçimi (mode), “bir dilbilimsel mesajın iletme tarzıyla ilgilidir” (Cruse, 1986, s.284). Cruse burada İngilizce “ile ilgili, konusunda, hakkında” anlamlarına gelen about, concerning, re sözcüklerini örnek olarak verir. Kullanıcı tarafından hangisinin tercih edileceğini söylem-biçimi belirler. Kesitlerin üçüncü boyutu olan üslup, “dilbilimsel bir etkileşim örüntüsündeki katılımcıların aralarındaki farklı ilişkilere işaret eden dilsel özelliklerdir. Bu dilsel özellikler, konuşmacıların birbirlerini ne kadar tanıdığına, birbirlerine karşı olan duygularına, sosyal durumlarına, vs. bağlı olarak değişiklik gösterebilir” (Cruse, 1986, s. 284). Cruse buna örnek olarak, İngilizce ölmek anlamına gelen kick the bucket, pop off, expire, die, pass away sözcüklerini verir. İngilizcede kullanılan bu sözcükler, Türkçede “ölmek” anlamında kullanılan nalları dikmek, mevta olmak, Hakkın rahmetine kavuşmak gibi ifadelere benzemektedir.

3. Yakın eşanlamlılık: Cruse (2000), yalnızca belirli bağlamlarda eşanlamlı olan sözcükleri yakın eşanlamlı sözcükler olarak değerlendirir (s. 159). Örneğin, “Tatilde bol bol fotoğraf/resim çektirdik.” cümlesinde fotoğraf ve resim sözcükleri birbirinin yerine kullanılabilir fakat “Bu hafta sonu bir karakalem resim sergisine gideceğim.” cümlesinde resim sözcüğünün yerine fotoğraf sözcüğü kullanılamaz. Fotoğraf ve resim sözcükleri bağlama göre farklılık gösteren yakın eşanlamlı sözcüklerdir denebilir.

### 2.1.2. Karşıt Anlamlılık

Cruse (1986), *uzun/kısa, hızlı/yavaş, kolay/zor, iyi/kötü, sıcak/soğuk* gibi karşılaştırma yapma amacıyla kullanılan karşıt anlamlı sözcüklerin aşağıdaki özellikleri taşıdığından bahseder (s. 204).

- a) Karşıt anlamlı sözcükler tamamıyla derecelidir (gradable) (çoğu sıfat, çok azı da fiildir).
- b) Karşıt anlamlı bir sözcük çiftinde sözcükler uzunluk, hız, ağırlık, doğruluk gibi bazı değişken özelliklerin derecelerini belirtir.
- c) Güçlü bir şekilde pekiştirildiğinde karşıt anlamlı sözcük çiftindeki sözcükler ilgili değişken özelliğin derecelerini gösteren ölçek üzerinde zıt yönlerde hareket ederler. Örneğin *very heavy* (çok ağır) ve *very light* (çok hafif) sözcükleri *fairly heavy* (oldukça ağır) ve *fairly light* (oldukça hafif) sözcükleriyle kıyaslandığında ağırlık ölçeğinde birbirlerinden oldukça uzaklaşırlar.

d) Karşıt anlamlı sözcük çiftindeki terimler bir alanı kesin surette ikiye bölmezler, değişken özelliğin çeşitli değerleri vardır. Karşıt anlamlı sözcük çiftinde sözcüklerden birini kapsayan bir ifade, başka bir terimi kapsayan diğer sözcükle karşıtılık ilişkisi içindedir. Örneğin, *it's long* ve *it's short* ifadeleri çelişkili değil, karşıt ifadelerdir.

Karşıt anlamlılığı şu şekilde sınıflandırabiliriz:

a) Yalın karşıt anlamlılık (ikili karşıtılıklar): Jones (2002), “bir karşıtılığın yalın, derecesiz sayılabilmesi için gerekli kıstasın karşıt anlamlı kelimelerden birinin kullanımının diğerinin kullanımını imkânsız hale getirmesi olduğundan” bahseder (s. 12). “X bir erkekse, aynı zamanda kadın olamaz; X evliyse, aynı zamanda bekâr olamaz” der. Aç/tok, somut/soyut, doğru/yanlış gibi sözcük çiftleri mutlak karşıt anlamlı çiftlerdir denebilir.

b) Dereceli karşıtılıklar: Kılıç (2009), dereceli karşıtılıkları “Bu tür sözcük çiftlerinde birisinin olumsuz anlamı ötekisinin olumlu anlamını sezdirmez. Her zaman bu iki karşıt anlamlılık arasında bir orta yol vardır” sözleriyle açıklar (s. 50). Zengin/fakir, iyi/kötü, uzun/kısa sözcük çiftleri bu türe örnek olarak verilebilir. Bir kişi zengin değilse fakirdir, iyi değilse kötüdür, kısa değilse uzundur demek mümkün değildir. Bahsedilen karşıtılıkların ara değerlerinden söz edilebilir.

c) Ters Karşıtılık (karşıtısallık/ilişkisel karşıtılıklar): Kılıç (2009) ters karşıtılık için “Eğer bir yüklem iki şey ya da insan arasındaki ilişkiyi betimliyorken, bir başka yüklem de bu iki şey ya da insan arasındaki ilişkiyi karşıtılık biçiminde betimliyorsa bu iki yüklem karşıtısallık özellikleri var denebilir” demiştir (s. 51). Almak/satmak, vermek/almak sözcük çiftleri karşıtısallık ilişkisi içindedir. Bir kişi bir şeyi satıyorsa diğer kişi de alıyordur; bir kişi bir şeyi veriyorsa diğeri de alıyordur. Jones (2002), akrabalık ilişkilerini ilişkisel karşıtılıklar için verimli bir alan olarak değerlendirir. Ebeveyn/çocuk, büyükbaba/torun, amir/memur sözcük çiftleri ilişkisel karşıtılık içindedir.

d) Biçimsel ilişkili karşıtılıklar: Bu türün örneklerinde Türkçede aynı ya da aynı kökten türemiş sözcüklerin değişik ekler alarak oluşturdukları ters anlamlılar kullanılmaktadır. Bunlar içinde en çok yaygın olanlar, [-li] ve [-siz] ekleriyle türetilenlerdir (Aksan, 1999). Sorumlu/sorumsuz, ücretli/ücretsiz, uğurlu/uğursuz bu türe örnek olarak verilebilir.

e) Yön gösteren karşıtılıklar: Aksan (1999), bu tür karşıtılıklara doğu/batı, aşağı/yukarı, sağ/sol örneklerini vererek sadece yön belirten sözcük çiftlerini dâhil ederken; Jones (2002) bu türü multiple incompatibility (çoklu bağdaşmazlık) olarak adlandırmış, hem doğu/batı örneğini vererek yönleri, hem de yaz/kış örneğini vererek mevsimleri bu türe dâhil etmiştir.

Sözcükler, bağlama göre karşıtılarını kazanırlar. Bu sebeple, karşıt anlamlı sözcük çiftlerini bağlam içinde öğretmek gerekmektedir. Bu durum, özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde büyük önem taşımaktadır.

### 2.1.3. Alt Anlamlılık

Palmer (1981), altanlamlılıkta kapsam kavramının ön planda olduğunu söyler. Örneğin, *lale* ve *gül* “çiçek” kapsamında ele alınır. “Çiçek”, *lale* ve *gülü* kapsayan üstanlamdır (superordinate), *lale* ve *gül* ise “çiçek” kategorisine ait olduklarından altanlamlardır (hyponym). Aynı şekilde “memeliler” *aslan*, *fil*, *balina*, *kanguru* altanlamlarını kapsayan üst anlamdır. Murphy’e (2010) göre, bu kapsam ilişkisinin bazı özellikleri vardır (s.113-114). Bu ilişki, bakışsızdır. Örneğin, *çedar* bir peynir türüdür fakat *peynir* bir çedar türü değildir, bu nedenle bu ilişkideki iki boyutu anlatmak için iki farklı terime ihtiyaç vardır. *Çedar* peynirin altanlamı *peynir* ise çedarın üst anlamıdır. Bakışsız olmasının yanı sıra bu ilişkinin geçişli olduğundan bahsedilebilir. Örneğin, *çedar* bir peynir türüyse ve *peynir* de bir yiyecekse, *çedar* da bir yiyecek çeşididir denebilir. Bu ilişkinin her zaman geçişli olduğu söylenemez. Örneğin, numune bardağı bir bardak türüyse ve bardak bir içki kabıysa, numune bardağı da bir içki kabıdır denemez. Murphy (2003), altanlamlılığı sınıflamacı altanlamlılık (taxonomic hyponymy) ve işlevsel altanlamlılık (functional hyponymy) olmak üzere iki türde ele alır. “Sınıflamacı ilişkiler, BİR-TÜRÜDÜR (IS-A-KIND-OF) ilişkisidir, işlevsel ilişkiler ise BİR-TÜRÜ-OLARAK-KULLANILIR (IS-USED-AS-A-KIND-OF) ilişkisidir (Murphy, 2003, s. 220). Murphy, burada *cow/animal/livestock* (inek/hayvan/çiftlik hayvanı) örneğini verir. İnek, hayvanla sınıflamacı bir ilişki içindedir çünkü inek, bir hayvandır; çiftlik hayvanı ile ise işlevsel bir ilişki içindedir çünkü inek, bir çiftlik hayvanı olarak işlev görür.

### 2.1.4. Eşdizimlilik

Cruse (1986) eşdizimlilik terimini “ alışkanlık gereği birlikte var olan fakat bununla birlikte, her sözcüksel öğenin aynı zamanda anlamsal bir öge olması bakımından tamamıyla şeffaf (transparent) olan sözcük dizileri” olarak kullanır (s. 40). İngilizcedeki *fine weather* (güzel hava), *torrential rain* (şiddetli yağmur), *light drizzle* (ahmakıslatan), *high winds* (kuvvetli rüzgâr) ifadelerini eşdizimliliğe örnek olarak verir. Palmer (1981), eşdizimliliğe örnek olarak İngilizcedeki *blond hair* (sarı saç) ifadesini verir. *Sarı saç* için yine İngilizcede sarı anlamına gelen *yellow* sözcüğü kullanılmaz, *blond* sözcüğü kullanılır. Aynı şekilde *blond* sözcüğü sarı anlamına gelse de sadece saç için kullanılır; *a blond door* (sarı bir kapı), *a blond dress* (sarı bir elbise) denemez. *Blond* ve *hair* sözcükleri eşdizimlilerdir.

### 2.1.5. Parça-Bütün ilişkisi

Cruse (1986) ise sözcükler arasındaki parça-bütün ilişkisini tanımlarken iki çeşit test cümlesinden yararlanır. “Y, bir X’e sahiptir ve X, Y’nin bir parçasıdır” cümleleri, X ve Y adları genel adlar olarak yorumlandığında normal görünüyorsa, X, Y’nin parça adlıdır” (Cruse, 1986, s.160).

İki sözcük arasında parça-bütün ilişkisi olabilmesi için sözcükler bu iki şartı karşılamalıdır. *Cruse, hand (el)/finger* (parmak) sözcük çiftini örnek olarak kullanır. ‘Bir el parmaklara sahiptir’ ve ‘Bir parmak, bir elin bir parçasıdır’ cümlelerinin ikisini de kurmak mümkün olduğundan *el* ve *parmak* arasında parça-bütün ilişkisi vardır denebilir.

#### 2.1.6. Bileşen Çözümlemesi

Jackson (1988) bileşen çözümlemesini bir sözcükbirimin anlamını, anlamsal bileşenlerine ayırmak olarak tarif eder. Sözcükleri, dildeki diğer sözcüklerden ayıracak bir bileşenler kümesi elde edebilmek için analiz edilebileceğimizi söyler ve bunu örneklendirmek için *kız çocuk* (girl) sözcükbirimini kullanır. *Kız çocuk* sözcükbiriminin anlamı “insan” (human), “yetişkin olmayan” (non-adult), “erkek olmayan” (non-male) bileşenleriyle diğer sözcüklerden ayrılır. “insan” bileşeni *kız çocuk* sözcükbirimini insan olmayan varlıklardan; “yetişkin olmayan” bileşeni erkek ve kadından; “erkek olmayan” bileşeni erkekten ve erkek çocuktan ayırır. *Kız çocuğu* sözcükbiriminin anlamı [+İNSAN], [-YETİŞKİN], [-ERKEK] bileşenleriyle ifade edilebilir.

#### 2.1.7. Çeviri Eşdeğerliği

Gairns ve Redman (1986), sözcükler arasındaki çeviri eşdeğerliği ilişkisini, öğrenilen dildeki bir sözcükle sözcüğün anadildeki en yakın karşılığı arasındaki ilişki olarak tanımlar. Bir yabancı dili öğrenmeye çalışan çoğu öğrenci, bu yabancı dildeki sözcüklere kendi dilinden bir karşılık bulmaya çalışır. Özellikle bu yabancı dili yeni öğrenmeye başladıysa, öğrenci sık sık bu ilişkiyi kurma eğiliminde olur. Bazı sözcüklerin çeviri karşılıkları birebirken, bazılarının kısmi eşanlamlılık özelliği gösterir. Yabancı dil öğrenenlerin bu noktayı dikkate almaları önemlidir.

Gairns ve Redman (1986), sözcükler arasındaki çeviri denkliliği ilişkisinde iki tür problemle karşılaşabileceğimizden bahseder (s. 30). İlki kültürel farklılıklardır. Örneğin, İngilteredeki *bread*, Fransadaki *pain*, Almanyadaki *Brot*, Portekizdeki *pão* sözcüklerinin hepsi ekmek anlamına gelse de, ne görünüş olarak ne de tat olarak birbirine benzerler. Bazen de, sözcüğün anadilde karşılığı bulunmayabilir. Örneğin İngilizcedeki *cup* (fincan), *mug* (kupa), *bowl* (kâse) sözcükleri Çince de üç ayrı sözcük olarak var olmaz, tek bir sözcük bütün sözcüklerin anlamını karşılar. Ayrıca, ait olduğu dile ait kültürün bir parçası olan deyim ve atasözlerinin de birebir çevirisi mümkün olmayabilir, ancak yakın karşılıklarını bulmak mümkün olabilir.

### 3. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden belge incelemesi kullanılmaktadır. Belge incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin

çözümlemesini kapsayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ders, çalışma, öğretmen kitabı ve dinleme CD'sinden oluşan temel düzeydeki *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* seti çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Sette yer alan kitapların son baskıları kullanılmaktadır. Ekim 2018'de basılan ders ve çalışma kitabı, Aralık 2013'de basılan öğretmen kitabıyla birlikte incelenmektedir. Çalışmada incelenen bu set, seçkisiz örnekleme (random sampling) yoluyla belirlenmiştir. Bu ders kitabının seçiminde kitabın Türkiyede ve dünyanın birçok yerinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda kullanılması, etkili olmuştur. Sette yer alan sözcükler arası anlam ilişkilerinin öğretimine yönelik alıştırmalar veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır. Eşanlamlılık, karşıt anlamlılık, altanlamlılık, eşdizimlilik, parça-bütün ilişkisi, bileşen çözümlemesi, çeviri eşdeğerliği çalışmanın temel ulamlarını oluşturmaktadır. Bu kategorilerin seçilmesinde, "Avrupa genelinde dil müfredatlarının, müfredat kılavuzlarının, sınavların, ders kitaplarının, vb. hazırlanması için ortak bir temel sunan" Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni temel alınmaktadır (CEF, 2001, s.1). Metinde bu incelemenin temel ulamlarını oluşturan yedi tür anlam ilişkisine yer verilmektedir ve anlamsal yetiye sahip olmak için bu ilişkilerin yabancı dil öğrenen kişilerce bilinmesi gerektiği vurgulanmaktadır (CEF, 2001, s. 115). Bu ilişkiler için metinde eşanlamlılık, karşıt anlamlılık, altanlamlılık, eşdizimlilik, parça-bütün ilişkisi, ileşen çözümlemesi ve çeviri eşdeğerliği sözcükleri kullanılmaktadır. Bu sözcüklerin Türkçe karşılıkları ve Türkçedeki yazımları için İmer, Kocaman ve Özsoy (2011) tarafından basılı olarak hazırlanan ve Yıldız Teknik Üniversitesi tarafından çevrimiçi olarak hazırlanan dilbilim sözlükleri temel alınmaktadır. Saptanan temel ulamlar doğrultusunda yapılan bu incelemenin sonunda elde edilen sayısal veriler, "Var veya yok" sayısallaştırma tekniğiyle tablolaştırılarak ve diğer verilerle betimlenerek inceleme sonuçları bölümünde sunulmaktadır. Bir ulamın belgede olması durumunda 1 değerinin verilmesini, olmaması durumunda ise 0 değerinin verilmesini gerektiren bu teknik, bir ulamın bir belgede kaç kez yer aldığını göstermektedir. Sözcük ve sözcükler arası anlam ilişkilerine ait alıştırmaların üniteye var olması durumunda her bir alıştırmaya 1 değeri, olmaması durumunda ise 0 değeri verilmektedir.

#### 4. Bulgular

Temel düzeydeki *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabının ve çalışma kitabının öğretmen kitabıyla birlikte sözcükler arası anlam ilişkileri açısından incelenmesiyle edinilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Öğretmen kitabının son baskısının 2013 yılında olması sebebiyle, 2018 yılında basılan ders ve çalışma kitabıyla örtüşmeyen noktaları olduğu gözlenmiştir. Örtüşmenin yeni eklenen, çıkartılan, içeriği veya yeri değiştirilen alıştırmalar ya da yerleri değiştirilen üniteler sebebiyle bozulduğu söylenebilir. Bu durum sözcükler arası anlam ilişkilerine yönelik alıştırmaları da etkileyen bir

durumdur. Yeni eklenen veya içeriği değiştirilen alıştırmalar öğretmen kitabında yer almadığı için bu alıştırmaların cevap anahtarlarına ve yönergelerine ulaşamamakta, bu alıştırmaların neyi hedeflediği anlaşılamamakta, alıştırmalarda kullanılan sözcüklerin öğretiminin nasıl yapılacağı bilinmemektedir. Öğretmen kitabında dilbilgisi tabloları ve “dilbilgisi destek” bölümüyle ilgili açıklamalar yer almaktadır, ancak sözcük öğretimiyle ilgili herhangi bir bilgi ya da açıklamaya yer verilmemiştir. Genel olarak sözcük öğretimiyle ilgili açıklamalara yer verilmezken, sözcükler arası anlam ilişkilerine yönelik açıklamaların olmasını beklemek mümkün görünmemektedir. Ders kitabının “İçindekiler” kısmında ise her bir alt ünitenin sadece dilbilgisi kazanımlarına yer verilmiştir. Diğer becerilere ve sözcük bilgisine yönelik kazanımlar bulunmamaktadır. Genel olarak sözcük bilgisine yönelik kazanımlara yer verilmezken, sözcükler arası anlam ilişkilerine yönelik kazanımlara az yer verilmektedir.

Ders ve çalışma kitabında sözcükler arası anlam ilişkilerine yönelik alıştırmalar için verilen yönergeler “Tamamlayalım”, “Eşleştirelim”, “Gruplayalım”, “Dolduralım”, “Yerleştirelim” gibi kısa ifadelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin alıştırmada ne yapması gerektiği bu kısa yönergelere ve alıştırmalarda verilen örnekler bakılarak anlaşılabilir. Bahsi geçen yönergelerde “biz” öznesi kullanılarak öğrencilerle özdeşleşme sağlanmaya ve birliktelik havası yaratılmaya çalışılmıştır. Öte yandan, bu yönergelerin kısa oluşu alıştırmaların anlaşılmasında yetersiz kalabilmektedir. Ayrıca, bazı alıştırmaların örnek cümle içermemesi öğrencinin her daim öğretmene ihtiyaç duymasına sebep olmaktadır. Alıştırmaların açıklaması için öğretmen kitabındaki yönergeye bakılması gerekmektedir. Öğretmen kitabında yönerge olmaması durumunda sadece yanıt anahtarına bakılarak alıştırmada ne yapılacağı anlaşılabilir.

Ders kitabında sözcük öğretimine yönelik 139 adet alıştırma bulunmaktadır. Bu alıştırmaların ünitelere göre dağılımı aşağıdaki gibidir.

**Tablo 1: Ders kitabındaki sözcük öğretimi alıştırmalarının ünitelere göre dağılımı**

Üniteler	Giriş	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Sözcük öğretimi alıştırmaları	14	10	11	10	14	15	14	14	3	7	6	12	9

Bu tablodan izlenebildiği gibi sözcük öğretimine yönelik alıştırmalar ünitelere göre düzensiz dağılım göstermektedir. 8,9 ve 10. ünitelerde çok az alıştırma varken giriş ünitesinde 14 adet sözcük öğretimine yönelik alıştırma bulunmaktadır. Her üniteye sözcük öğretimine yönelik alıştırmaların düzenli dağılması beklenmektedir.

Çalışma kitabında sözcük öğretimine yönelik 68 adet alıştırma bulunmaktadır. Bu alıştırmaların ünitelere göre dağılımı aşağıdaki gibidir.

**Tablo 2: Çalışma kitabındaki sözcük öğretimi alıştırmalarının ünitelere göre dağılımı**

Üniteler	Giriş	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Sözcük öğretimi alıştırmaları	6	4	8	10	4	4	6	6	1	8	5	2	4

Çalışma kitabında da düzenli bir dağılım bulunmamaktadır. 3. Üniteye 10 adet sözcük öğretimine ilişkin alıştırma varken, 11. Üniteye sadece iki alıştırma bulunmaktadır.

Ders kitabında yer alan 139 sözcük alıştırmalarının 41 tanesi sözcükler arası anlam ilişkileri olan eşanlamlılık, karşıt anlamlılık, altanlamlılık, eşdizimlilik, parça-bütün ilişkisi ile ilgilidir. Alıştırmaların ünitelere göre dağılımı aşağıdaki gibidir.

**Tablo 3: Ders kitabındaki sözcükler arası anlam ilişkileri alıştırmalarının ünitelere göre dağılımı**

Üniteler	Giriş	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Eşanlamlılık	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0
Karşıt anlamlılık	0	1	0	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0
Altanlamlılık	1	0	1	2	0	0	1	0	0	0	0	1	1
Eşdizimlilik	0	0	4	0	3	3	2	2	0	3	0	2	2
Parça-bütün ilişkisi	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bileşen çözümlemesi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Çeviri eşdeğerliği	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Bu tablodan izlenebildiği gibi bileşen çözümlemesi ve çeviri eşdeğerliği ile ilgili hiçbir alıştırma bulunmamaktadır. Altanlamlılık ve parça bütün ilişkisi alıştırmalarına da çok az yer verilmektedir. Oysa ki bu tür sözcükler arası anlam ilişkisi alıştırmaları yabancı dilde sözcük öğretiminde önemlidir.



Çalışma kitabında yer alan 68 sözcük öğretimi alıştırmalarının 21 tanesi sözcükler arası anlam ilişkileri olan eşanlamlılık, karşıt anlamlılık, altanlamlılık, eşdizimlilik, parça-bütün ilişkisi ile ilgilidir. Alıştırmaların ünitelere göre dağılımı aşağıdaki gibidir.

**Tablo 4: Çalışma kitabındaki sözcükler arası anlam ilişkileri alıştırmalarının ünitelere göre dağılımı**

Üniteler	Giriş	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Eşanlamlılık	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1
Karşıt anlamlılık	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Altanlamlılık	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Eşdizimlilik	0	0	6	0	2	1	0	1	0	2	0	0	0
Parça-bütün ilişkisi	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bileşen çözümlemesi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Çeviri eşdeğerliği	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Bu Tablodan izlenebileceği gibi Çalışma Kitabında da bileşen çözümlemesi ve çeviri eşdeğerliği ile ilgili hiçbir alıştırma bulunmamaktadır.

“Var veya Yok” sayısallaştırma tekniğiyle tablolaştırılmış veriler incelendiğinde, ders ve çalışma kitabındaki sözcük alıştırmalarının %30’unun sözcükler arası anlam ilişkilerine yönelik olduğu görülmektedir. Bu ilişkilerin ünitelere göre dağılımları incelendiğinde bazı ünitelerde bu ilişkilerle ilgili hiçbir alıştırmaların yer almadığı görülmektedir. Örneğin ders kitabının sekizinci ve onuncu üniteleriyle, çalışma kitabının altıncı, sekizinci, onuncu üniteleri ve giriş ünitesinde hiçbir alıştırma bulunmamaktadır. Ayrıca, ders ve çalışma kitabında anlam ilişkilerinden bileşen çözümlemesi ve çeviri eşdeğerliği ile ilgili hiçbir alıştırmaların bulunmadığı da görülmektedir.

Ders kitabında yer alan sözcükler arası anlam ilişkilerine yönelik 41 alıştırmaların 13 tanesi, çalışma kitabındaki 21 alıştırmaların ise 10 tanesi sadece sözcükler arası anlam ilişkilerinin öğretimi amacıyla tasarlanmıştır. Alıştırmaların ünitelere göre dağılımı aşağıdaki gibidir.

**Tablo 5: Ders kitabında sadece sözcükler arası anlam ilişkilerinin öğretimi amacıyla tasarlanmış alıştırmaların ünitelere göre dağılımı**

Üniteler	Giriş	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Eşanlamlılık	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Karşıtlıklık	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Altanlamlılık	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Eşdizimlilik	0	0	0	0	0	2	1	1	0	0	0	2	0
Parça-bütün ilişkisi	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bileşen çözümlemesi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Çeviri eşdeğerliği	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

**Tablo 6: Çalışma kitabında sadece sözcükler arası anlam ilişkilerinin öğretimi amacıyla tasarlanmış alıştırmaların ünitelere göre dağılımı**

Üniteler	Giriş	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Eşanlamlılık	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1
Karşıtlıklık	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Altanlamlılık	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Eşdizimlilik	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Parça-bütün ilişkisi	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bileşen çözümlemesi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Çeviri eşdeğerliği	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Sadece bu ilişkilerin öğretimi için tasarlanmış alıştırmaların var olması, kitabın amaçlı öğrenmeyi kullandığını düşündürmektedir. Alıştırmaların, anlam ilişkilerine yönelik olduğu yönergelerinde açık bir şekilde belirtilmemiştir. Sadece eş anlamlılık ve karşıt anlamlılık ilişkilerine “Eş anlamlısını bulalım” ya da “Eş ve zıt anlamlılarını yazalım” gibi yönergelerle dikkat çekilmiştir. Sözcükler arası anlam ilişkilerine yönelik bazı alıştırmaların konuşma, yazma, dinleme, okuma becerilerine ait alıştırmaların bir parçası olduğu görülmektedir. Sözcük öğretiminin konuşma, yazma, dinleme, okuma becerilerine ait alıştırmaların bir parçası olması dil öğretiminde görülen bir durumdur ve sözcük öğretimine yönelik etkinlikler genellikle alıştırmaların öncesinde yapılır. Konuşma ve yazma alıştırmalarında öğrencilerin bir konu üzerine konuşurken ve yazarken faydalanması için, okuma ve dinleme alıştırmalarında ise öğrencilerin dinlenen ya da okunan parçayı daha kolay anlaması için sözcük öğretiminin bu etkinliklerin öncesinde yapılması gerekmektedir. Ders kitabında yer alan bu becerilere ait alıştırmalarda sözcük öğretimi etkinliklerinin etkili bir şekilde kullanılmadığı dikkat çekmektedir. Alıştırmalar, alıştırma öncesi, alıştırma esnası ve alıştırma sonrası etkinlikleri şeklinde üç aşamalı olarak tasarlanmalıdır. Sözcük öğretimine ait etkinliklerin alıştırma öncesinde yer alması gerekmektedir.

Yalnızca sözcükler arası anlam ilişkilerinin öğretimi için tasarlanmış 23 alıştırmının dışında kalan diğer alıştırmalar ise çift işlevlidir. Ders kitabında yer alan 19 alıştırmının hem dilbilgisi hem de sözcük öğretimine, 4 alıştırmının hem konuşma hem sözcük öğretimine, 2 alıştırmının hem yazma hem sözcük öğretimine, 3 alıştırmının ise hem dinleme hem sözcük öğretimine yönelik olduğu görülmektedir. Çalışma kitabındaki 11 alıştırmının ise hem dilbilgisi hem de sözcük öğretimine yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Alıştırmaların çoğunun hem dilbilgisi hem de sözcük öğretimine yönelik olduğu rahatlıkla söylenebilir. Kitabın bu anlamda rastlantısal öğrenmeyi kullandığı düşünülmektedir.

Ders kitabında 20 adet, çalışma kitabında ise 12 adet olmak üzere en çok karşımıza çıkan ilişki eşdizimliliklerdir. Öğrenciler çoğunlukla eşdizimli sözcükleri dilbilgisi alıştırmalarının içinde görmekte ve bu sözcükleri alıştırmaları yaparken öğrenmektedirler. Sadece eşdizimlilerin öğretimi için tasarlanmış az sayıda alıştırmada ise öğrencilerin sözlük kullanarak bu eşdizimlileri bulmaları ve öğrenmeleri beklenmektedir. Öğrenciler sözcüklerin anlamlarını sözlük yardımıyla bulsalar dahi hangi sözcüklerin eşdizimli olarak kullanılacağını tahmin edemezler. Hedef dilde yetkinlik gerektiren bu konuda öğretmenlerine ihtiyaç duyacakları açıktır. Öğretmenlerin, öğrencileri bu noktada kendi başlarına bırakmak yerine, onlara kılavuzluk yapması gerekmektedir.

Ders ve çalışma kitabında sıklıkla yer verilen karşıt anlamlılık ilişkisine ait alıştırmaların öğrencileri zaman zaman yanlış yönlendirdiği söylenebilir. Bu alıştırmalarda karşıt anlamlılık ilişkisi her zaman yalın karşıtlık ilişkisi olarak verilmiş, dereceli karşıtlıklardan genellikle bahsedilmemiştir. Örneğin zayıf/şişman, kolay/zor, uzun/kısa gibi sözcük çiftlerinin ara değerleri

olmasına rağmen bunlardan bahsedilmemiş, bu çiftler yalın karşıtlar olarak kabul edilmiştir. Ayrıca, karşıt anlamlılık ilişkisinde sözcüklerin bağlama göre tercih edilmesi gerekmektedir fakat bu, öğrencilere sezdirilmemiştir. Örneğin çalışma kitabının 23. sayfasında yer alan 13. alıştırmada karşıtıyla eşleştirilmesi istenen *güzel* sıfatının karşıt anlamlısı bağlama göre *çirkin* ya da *kötü* olabilir. Ek olarak, ders kitabında yer alan bir alıştırmada –li ve –siz ekiyle türetilen sıfatların karşıtlık belirtmediği vurgulanmıştır fakat bu türde sıfatlar biçimsel ilişkili karşıtlık belirtmektedir. Bu alıştırmada *düzenli* sıfatının karşıtı *dağınık* olarak verilmiştir fakat *düzensiz* de olabilir, *bulutlu* sıfatının karşıtı açık olarak verilmiştir fakat *bulutsuz* da olabilir. Ayrıca, *sütlü* sözcüğünün karşıtı *sütsüz* olarak verilmiştir. Bu cevap, alıştırmada vurgulanmak istenen bilgiyle çelişmektedir.

Sözcükler arası anlam ilişkilerine yönelik alıştırmalar, her zaman boşluk doldurma veya eşleştirme şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu alıştırmalarda kullanılacak sözcüklerin öğretiminin nasıl yapılacağı ise genellikle öğretmen kitabında yönergeyle belirtilmemiştir. Yönergelere sahip olan alıştırmalarda ise sözcüklerin öğrencilere listeler halinde sunulup yüksek sesle okutulmasıyla, öğretmenin sözcükleri açıklayıp örnekler vermesiyle ya da sözcüklerin anlamını tahtaya yazmasıyla öğretimin gerçekleşeceği belirtilmektedir. Öğretmen kitabının, öğretmeni sözcük öğretimi ile ilgili yönlendirmede ve öğretmene yardım edecek etkinlik önerilerinde eksik kaldığı ve bu bağlamda etkin kullanılmadığı görülmektedir. Sözcükler arası anlam ilişkilerinin öğretimi amacını taşıyan alıştırmalarda, sözcükleri listeler halinde sunmak yerine bağlam içinde kullanıp öğrencilerin anlamı bağlamdan çıkarmasını sağlamak, sözcükleri alıştırmaya öncesi aşamasında etkili bir şekilde kullanmak, öğrencilerin oyunlar ve etkinliklerle sözcükleri kullanabilecekleri ortamlar yaratmak ve çeşitli uygulamalarla sözcük öğretimini sınıf içinde ve dışında çeşitlendirmek gerekmektedir.

## 5. Sonuç

Bu çalışmada sözcük anlambilimi sözcük öğretimi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çalışmanın birinci bölümünde çalışmanın konusunu oluşturan sözcükler arası anlam ilişkilerinin özellikleri incelendikten sonra, çalışmanın temel ulamlarını oluşturan anlam ilişkileri ele alınmıştır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni temel alınarak seçilen eşanlamlılık, karşıt anlamlılık, altanlamlılık, eşdizimlilik, parça-bütün ilişkisi, bileşen çözümlemesi ve çeviri eşdeğerliği ayrıntılı bir şekilde tanımlanmış ve örneklendirilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde Ankara Üniversitesi TÖMER (Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi) tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda kullanılmak üzere hazırlanan temel düzeydeki *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ders ve çalışma kitabı öğretmen kitabıyla birlikte sözcükler arası anlam ilişkileri açısından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen sayısal veriler, “Var veya Yok” sayısallaştırma tekniğiyle tablollaştırılarak,

diğer bütün veriler betimlenerek inceleme sonuçları olan 3. bölümde sunulmuştur. Bu bölümde inceleme sonuçlarına ek olarak, sözcükler arası anlam ilişkilerinin öğretimine yönelik önerilere yer verilmiştir. Ders ve çalışma kitabı için önerilerle sınıf içinde ve sınıf dışında uygulanabilecek etkinlik önerileri sunulmuştur.

Çalışma süresince sözcük öğretimiyle doğrudan ilgili olmayan fakat kitabın gelişmesine katkıda bulunacağı düşünülen birkaç nokta dikkat çekmiştir. Ders kitabındaki bazı dilbilgisi alıştırmalarında konu anlatımının alıştırmalardan sonra yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla çalışmada ulaşılan bulguların da gösterdiği gibi dilbilgisi konusunu öğrenmeden alıştırmalar yapılamayacağından, bu konuların öğretiminin alıştırmalardan önce yer alması gerekmektedir. Yazma alıştırmalarında yazılacak paragraf tipinin öğretiminin yapılması, kullanılacak yapıların ve sözcüklerin öğrencilere verilmesi gerekmektedir. Ancak kitaptaki alıştırmalarda bunların yapılmadığı dikkat çekmektedir. Bazı dinleme alıştırmalarında, dinleme parçalarının kaç kez dinleneceğinin ve bu dinlemelerde hangi alıştırmaların yapılacağı belirtilmediği görülmektedir. Ayrıca, dinleme parçasının sorularla eş zamanlı gitmediği de dikkat çekmektedir. Konuşma alıştırmalarında öğrencilerin ihtiyaç duyacakları sözcüklere ve dilbilgisi yapılarına yer verilmediği ve örnek konuşma metinlerinin hazırlanmadığı görülmektedir. Eleştirel düşünmeye yönelik ya da sınıf içi münazaraya uygun sorular da konuşma alıştırmalarında yer almamaktadır.

Bu araştırma, Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan temel düzeydeki *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* setinde yer alan sözcükler arası anlam ilişkilerinin öğretimine yönelik alıştırmalarla sınırlıdır. Bu çalışmada incelenen temel düzeydeki *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* setinin, orta düzeydeki ya da yüksek düzeydeki setle sözcükler arası anlam ilişkilerinin öğretimi yönünden karşılaştırılması daha iyi sonuçlar verebilir. Temel düzeydeki bu setin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeyi hedefleyen temel düzeydeki diğer ders kitaplarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesiyle de farklı sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca, temel düzeydeki *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* setini kullanan öğretmenlerin bu kitaba yönelik tutumlarını ortaya koymaya yönelik bir ölçeğin geliştirilip uygulanmasıyla bu çalışma geliştirilebilir.

#### Kaynakça

- Aksan, D. (1999). *Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, A. (2004). Eşanlamlılık sorunu ve Türk yazı dilinin eskiliğinin saptanmasında eşanlamlılardan yararlanma. *Dilbilim ve Türkçe Yazıları*, 157-168.
- Akşehirli, S. (2014). Dereceli karşıt anlamlılarda belirtisizlik ve ölçek yapısı. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10 (1), 47-66.
- Alpaslan, E. (2016). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşıt anlamlılık: Dilbilimsel bir bakış açısı. *XI. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri Kitabı* içinde. Ankara: Meteksan Matbaacılık.

- Altıkulaçoğlu, S. (2010). Yabancı dil sınıflarında eşdizimli sözcük öğretimi ve anadilinin rolü. *Dil Dergisi*, 148, 37-52.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir yöntem denemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Arslantürk, H. (2012). *Türkçe kelime gruplarının yabancılarla Türkçe öğretimindeki önemi hakkında bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Ayabakan, M. (2015). *Türkçe Sözlük'te eşdizimli öğelerin sunumu ve görünüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Aytan, T. & Başal, A. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde ulam temelli sözcük öğretiminin başarıya etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 65, 559-576.
- Başutku, S. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde b1 düzeyinde kelime öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi: Ankara.
- Büyükkiz, K. K. & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (21), 145-155.
- CEF. (2001). *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assesment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruse, A. D. (2000). *Meaning in Language: An Introduction to Semantics and Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Çetinkaya, B. (2009). Eşdizimli sözcükler. *Turkish Studies*, 4 (4), 196-206.
- Demirel, M. V. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere kelime öğretiminde farklı kelime gruplarının kullanımının etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (4), 286-299.
- Dervişoğulları, N. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda oyunlarla sözcük öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Doğan, N. (2015). Türkçe sözlükte fiisel eşdizimlilik. *Gazi Türkiyat*, 17, 67-84.
- Erol, H. F. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel seviyede kelime edinimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi: İstanbul.
- Ersoylu, H. (2001). Eşanlamlılık mı, yabancı kaynaklı karşılık oluş mu? *Türk Dili*, 59, 250-266.
- Gairns, R. & Redman, S. (1986). *Working with Words A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Günay, N. (2015). Türk dilinde eşanlamlılık ve "gönül, yürek, kalp" kelimeleri. *Türkbilig*, 29, 121-146.
- Hasekioğlu, İ. (2009). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük bilgisi öğretimi- Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 serisinde sözcük öğretiminin değerlendirilmesi ve sözcük öğretimi için uygulama örnekleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi: İstanbul.
- Ilgar, M. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde e-öğrenme yoluyla kelime öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- İmer, K. , Kocaman, A. & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Jackson, H. (1988). *Words and Their Meaning*. Essex: Longman.

- Jones, S. (2002). *Antonymy A Corpus-based Perspective*. Londra: Routledge.
- Kılıç, V. (2009). *Anlambilime Giriş temel kavramlar*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Kurt, C. & diğerleri (2018). *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1*. Prof. Dr. N. E. Uzun (Ed.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kurt, C. & diğerleri (2013). *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretmen Kitabı 1*. Prof. Dr. N. E. Uzun (Ed.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kurt, C. & diğerleri (2018). *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı 1*. Prof. Dr. N. E. Uzun (Ed.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Lyons, J. (1995). *Linguistic Semantic An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphy, M. L. (2003). *Semantic Relations and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphy, M. L. (2010). *Lexical Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ördem, E. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde leksikal yaklaşım: Bir eşdizimlilik çalışması modeli. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 905-931.
- Özden, H. İ. (2014). Türkiye Türkçesinde eşanlamlılık ve örtmece (tabu) kelimelerin eşanlamlılık içindeki yeri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16, 160-165.
- Özkan, B. (2011). Türkiye Türkçesinin eşdizim sözlüğü. Doç. Dr. M. N. Önal (Ed.), *IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri* kitabı içinde. Ankara: Grafiker Ofset Yayıncılık.
- Palmer, F. R. (1981). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pilten, Ş. (2008). *Türkçede eşanlamlılık* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Sarı, M. (2011). Türkiye Türkçesinde eşanlamlılık ile ilgili bazı sorunlar. *Turkish Studies*, 6(1), 533-538.
- Sulak, S. G. (2010). *Anlamdaş kelimelerde anlam ve kullanım farklılıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Tanın, R. (2005). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük bilgisi ve sözcük öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi: İstanbul.
- Tülü, T. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında sözcük öğretiminde tanım türlerinden yararlanma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.
- Uçgun, D. (2006). Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime dağarcığını geliştirme etkinlikleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 20, 217-227.
- 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.
- Uslu Üstten, A. & Er, M. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde eşanlamlı ve zıt anlamlı sözcük öğretiminin söz varlığına katkısı açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(34), 457-472.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yusufoğlu, S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük bilgisi öğretiminin anlam ve gösterge paralelliğinden hareketle kültürel aktarıma etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Zülfikar, H. (1990). Eşanlamlılık ve Ziya Gökalp'in eşanlamlılık ile ilgili düşünceleri. *Türk Dili*, 463, 1-7.

**Anahtar Sözcükler**

Niteleme sıfatları, öykü, göstergebilim, fantastik

**Keywords**

Les adjectifs qualificatifs, la nouvelle, la sémiotique, le fantastique

## ANLAM YARATMA SÜRECİNDE NİTELEME SIFATLARININ ROLÜ: MAUPASSANT'IN KORKU ÖYKÜSÜ

### LES ADJECTIFS QUALIFICATIFS DANS LE PROCESSUS DE PRODUCTION DU SENS : "LA PEUR" DE MAUPASSANT

#### • Özge Sönmez

Dr.Öğr Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı,  
osonmez1982@yahoo.fr

#### Öz

Roman, öykü, tiyatro, şiir gibi yazınsal türlerde anlam yaratma süreci dilbilim, göstergebilim, anlambilim gibi birçok bilim dalının araştırma ve inceleme konusu olmuştur. Her bir türde kullanılan dil, o türün özelliklerine göre farklı kullanım biçimlerine bürünür. Bu kullanım biçimleri de söz konusu türde anlam yaratma sürecinde önemli rol oynar. Öykü de anlam yaratma sürecinde birçok dilsel yaratıcılığın ortaya konulduğu bir edebiyat türü olarak birçok bilimsel araştırmaya konu olmuştur. Daha önceden yaşanmış, ya da kurgulanmış bir olayı ya da bir durumu; kişi, zaman ve uzam belirterek anlatan bu türde, kişi sayısının çok az, zaman ve uzamın ise sınırlı olması anlatının yoğun ve vurucu olmasını gerekli kılar. Bu nedenle öykülerde kullanılan dildeki kıvraklık, yaratıcılık ve özgünlük anlam yaratma sürecinde ön plandadır. Bu çalışmada Maupassant'ın "Korku" öyküsündeki anlam yaratma süreci ele alınacak, bu süreçte öyküde yer verilen niteleme sıfatlarının türleri, yeri ve işlevleri incelenecektir. Öyküdeki niteleme sıfatlarının sınıflandırılması yapıldıktan sonra, bu sıfatların öyküdeki kişi, zaman ve uzam ulamlarının başlangıç durumları, dönüşümleri ve sonuç durumları A.J. Greimas'ın yazınsal göstergebilim yöntemiyle ele alınacaktır. Öyküde yer alan bu üç ulamda niteleme sıfatları merkeze alınarak anlam yaratma sürecindeki işlevleri belirlenecektir.

#### Abstract

Le processus de production du sens dans les textes littéraires tels que le roman, le théâtre, la nouvelle et, fût-ce de manière transversale, la poésie a fait l'objet de recherche et d'analyse dans de nombreuses disciplines parmi lesquelles on peut citer la linguistique, la sémantique, la sémiotique, etc. La langue utilisée dans chaque texte a des formes différentes selon les caractéristiques de genre. Ces formes d'utilisation jouent également un rôle important dans le processus de production du sens des genres textuels en question. Ainsi, la nouvelle a fait l'objet de nombreuses recherches scientifiques. Ce type de récit implique un événement ou une situation réelle ou fictive, qui se base sur un sujet, un temps et un lieu. Ce qui rend la nouvelle intense et si caractéristique, c'est que les personnages, le temps et le lieu ne sont pas narrés d'une manière profonde par rapport à un roman. Dans cette étude, le processus de production du sens dans la nouvelle de Maupassant intitulée « La peur » sera analysé en mettant au centre de l'étude, les types, le rôle et les fonctions des adjectifs qualificatifs dans le texte. Après avoir classifié les adjectifs qualificatifs figurant dans la nouvelle, nous étudierons, selon la sémiotique littéraire de A.J. Greimas, les états initiaux, les transformations et les états finaux des sujets, de l'espace et du temps ainsi que les fonctions des adjectifs qualificatifs dans celle-ci.



## INTRODUCTION

Le processus de production du sens a fait l'objet de nombreuses études et recherches concernant plusieurs disciplines comme la psychologie, la neurologie, la psychiatrie, la littérature, la linguistique, la sémiotique, etc. Ce sujet qui constitue le point de rencontre de plusieurs disciplines peut se retrouver sous différents genres dans la littérature. La nouvelle est l'un de ces genres qui se centralise sur la production du sens dans un parcours de narration particulier. Cette manière de production lui donne sa particularité d'être intense et captivante pour son lecteur. Dans cette étude, nous essayerons d'analyser le processus de production du sens dans la nouvelle de Maupassant intitulée « La peur ». Ce sont les adjectifs qualificatifs qui seront au centre de notre analyse. Les nouvelles de Maupassant sont construites selon un schéma somme toute classique avec introduction, développement et conclusion, cette dernière étant parfois inattendue. Dans ces nouvelles, des traits fantastiques apparaissent souvent afin d'instaurer une atmosphère angoissante chez le lecteur. Pour ce faire, l'utilisation d'adjectifs qualificatifs est indispensable pour le nouvelliste. « La peur » sera analysée du point de vue des types, du rôle et des fonctions de ces adjectifs qualificatifs dans le texte. La nouvelle sera divisée par séquences pour mieux clarifier et approfondir notre analyse. Après avoir classifié les adjectifs qualificatifs, nous étudierons, selon la méthodologie sémiotique littéraire de A.J. Greimas, les états initiaux, les transformations et les états finaux des sujets, de l'espace et du temps ainsi que les fonctions remplies par les adjectifs qualificatifs.

### 1. Le résumé de « La peur »

Maupassant, nouvelliste du 19<sup>ème</sup> siècle, construit ses nouvelles sur les thèmes de la peur, de la folie, de l'angoisse par l'incorporation de traits fantastiques dans ses textes. Cette nouvelle (Maupassant, G. 1894, p. 46-54) ne déroge donc pas de ce trait commun. En voici un résumé :

Dans un bateau qui va vers l'Afrique, des hommes se parlent entre eux. Soudain, le commandant prend la parole et il explique un des souvenirs effrayants qu'il a eu avec son navire. Tout le monde l'écoute attentivement ! Son histoire finit, l'un des hommes d'équipage pourtant connu pour ne jamais parler prend la parole et dit au commandant que celui-ci ne connaît pas la vraie peur et le commandant lui demande donc de la définir. Les souvenirs remontent en mémoire de l'homme qui commence à raconter deux souvenirs vécus, pour illustrer la peur. La première histoire s'est déroulée voilà plus de dix ans, la voici :

Dans le désert algérien, près d'Ouargla, deux hommes accompagnés par huit spahis et quatre chameliers, tous circulent tant bien que mal à travers les dunes du Sahara accablés de chaleur, de fatigue, et desséchés par la soif. Soudain, au loin, ils entendent, sans le voir,

un tambour, et son ami tombe soudainement de son cheval terrassé par une insolation. Tous essayent de le sauver, sans succès ; l'homme finit par mourir alors même que le tambour continuait son bruit sourd. Ce jour-là fut un jour de vraie peur pour le conteur de l'histoire.

Le deuxième épisode de peur qui lui revient en mémoire, se passe dans une forêt du nord-est de la France. Il était parti pour la chasse. Il avait pour guide un paysan qui l'accompagne, le soir tombant, jusqu'à la cabane d'un garde-chasse habitant non loin, maison où ils doivent dormir. Arrivé devant le refuge, ils font la désagréable rencontre avec le garde-chasse et de ses deux fils, lui avec un fusil pointé dans leur direction et eux armés de haches, dans un coin deux femmes sont plus ou moins cachées. Deux années auparavant le garde avait tué un braconnier et depuis ce temps avait peur de voir le mort venir le hanter/chercher à chaque anniversaire de sa mort. A ce même moment, le chien du garde se met à hurler comme si dans la maison, il sentait la présence d'un fantôme. Pendant longtemps, ils écoutent le hurlement du chien. Puis, le paysan-guide jette le chien dehors dans une petite cour. Puis soudain, plus un bruit, mais tous ressentent un mouvement dehors, quelque chose tourne autour de la maison, gratte, on voit deux yeux à travers le carreau, le garde tire dans la direction des yeux. Le lendemain matin, on trouve le cadavre du chien avec une balle en pleine tête. Il s'était échappé de la cour en passant sous une palissade.

## **2. Les fonctions et les catégories des adjectifs qualificatifs dans la première séquence de « La Peur »**

Le parcours génératif qui a été formulé par Denis Bertrand, le successeur de A.J. Greimas, a été résumé comme suit : « 'Ce parcours génératif' distingue [...] les structures profondes et sémio-narratives des structures discursives qui les mettent en discours, par le biais de l'énonciation (apparaissent alors les thématisations qui s'investissent ou non des isotopies figuratives, produisant les figures de l'espace, du temps et des acteurs,...les images du monde) » (Bertrand, 2000, p. 30). L'espace, le temps et les actants seront au centre de notre analyse.

Afin de faciliter la compréhension, nous allons diviser cette nouvelle en 3 séquences. La première séquence sera celle sur le bateau qui vogue vers l'Afrique avec les hommes d'équipage qui bavardent entre eux. Le narrateur fait le témoignage de ce qui se passe sur le bateau. Ils sont six ou huit quand soudain le commandant prend la parole et dit : « *Oui, j'ai eu peur ce jour-là. Mon navire est resté six heures avec ce rocher dans le ventre, battu par la mer. Heureusement que nous avons été recueillis, vers le soir, par un charbonnier anglais qui nous aperçut* » (Maupassant, 1894 : 46). Dans ce petit passage prononcé par le commandant, la discussion entre ces hommes tournait déjà autour du sujet de la peur. Le commandant commence sa phrase par un « oui », ce qui nous montre qu'il répond à une question d'un des hommes qui lui demande s'il a déjà

connu la peur. « Ce jour-là » signale que le commandant a déjà donné certaines informations sur l'événement vécu. L'utilisation du mot « ce rocher » montre que le commandant a déjà évoqué le rocher qui avait causé l'accident. C'est pourquoi, la notion de « peur » peut être considérée comme le sujet principal de la conversation entre les hommes qui se trouvent sur ce navire, ainsi que comme l'isotopie fondamentale de cette nouvelle. Cette première séquence se poursuit par le récit de l'histoire courte qui a fait peur au commandant. À la fin de cette séquence, on voit apparaître un grand homme au visage brûlé qui interpelle le commandant pour lui demander comment, lui, définit ce qu'il entend par le mot peur.

Parmi les quatre classifications (Riegel et al. 2009, p. 609-615) qu'il est usage de faire des adjectifs qualificatifs, dans la séquence que nous venons de voir, nous n'en retrouvons que trois, en effet il n'y a aucune présence de l'adjectif en apposition.

- L'adjectif qualificatif placé à côté du nom, soit avant, soit après, qui a la fonction d'**épithète**.

- L'adjectif qualificatif, **attribut du sujet** auquel il est relié par un verbe copule ou verbe d'état : être, paraître, sembler, devenir, rester, avoir l'air, etc.

- On parle d'**apposition** quand l'adjectif est séparé du nom qu'il qualifie par une virgule.

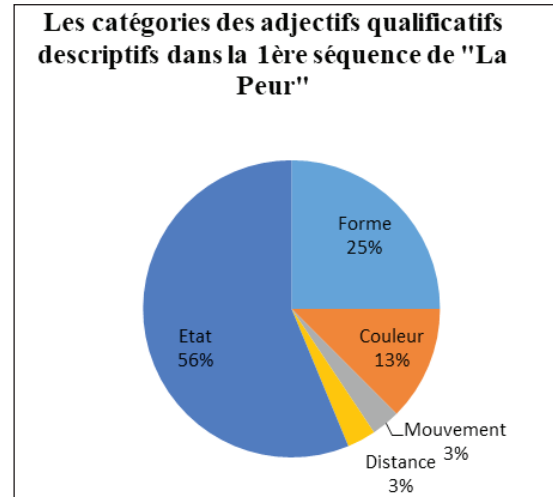
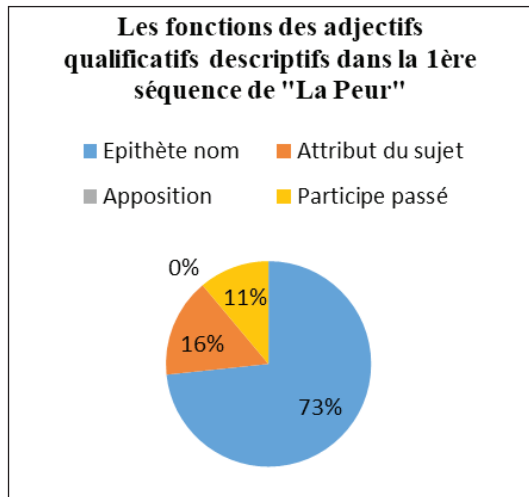
- L'adjectif qualificatif, **le participe passé**, employé comme épithète.

Et, on remarque cinq catégories d'adjectifs qualificatifs descriptifs. Chaque catégorie définit une forme, une couleur, un mouvement, une distance ou un état :

SEQUENCE 1		Les fonctions des adjectifs qualificatifs descriptifs			
		Épithète Nom	Attribut du sujet	Apposition	Participe passé
Les catégories des adjectifs qualificatifs descriptifs	Forme	grande lune, vaste bateau, un gros serpent, lourd bâtiment, la lumière de lune bouillonnant, un grand homme, longs pays, une voix lente	le ciel qui semblait ensemencé d'étoiles	∅	(Le ciel) ensemencé d'étoiles
	Couleur	Serpent de fumée noire, l'eau blanche, figure brûlée, l'homme au teint bronzé	∅	∅	∅

SEQUENCE 1		Les fonctions des adjectifs qualificatifs descriptifs			
		Épithète Nom	Attribut du sujet	Apposition	Participe passé
Les catégories des adjectifs qualificatifs descriptifs	Mouvement	Le passage rapide	∅	∅	L'eau agitée, l'eau battue par l'hélice, Mon navire battu par la mer
	Distance	Afrique lointaine	∅	∅	∅
	État	Lune calme, l'aspect grave, L'œil tranquille, les hommes hardis, des pays inconnus, des dangers incessants, paysage étrange, un homme énergique, un danger pressant, une sensation atroce, un spasme affreux, la mort inévitable, les formes connues, les circonstances anormales, influences mystérieuses, risques vagues, vraie peur, terreurs fantastiques, épouvantable horreur	Nous étions là, silencieux. Il est ému, agité, anxieux. On est brave. Un de ces hommes qu'on devine trempé,	∅	Un de ces hommes trempés

Pour donner suite à ce tableau, la proportion des adjectifs qualificatifs descriptifs peut être représentée, d'après leurs fonctions et leurs catégories, sous forme de graphique :



En partant de cette classification, nous pouvons affirmer que c'est l'utilisation des adjectifs qualificatifs descriptifs comme épithètes qui est le préféré de l'écrivain. En revanche les « attribut du sujet » et « participe passé » sont les moins prisés. Plus de la moitié de cette séquence est consacrée à la description du bateau, de la mer, du ciel, des personnages et à la définition de la peur. La grande majorité de cette séquence peut être considérée comme une description d'état, sauf le petit passage, du récit fait par le commandant, qui peut être accepté comme une description de l'action.

Les descriptions des formes, des couleurs et des mouvements jouent un rôle très important dans la narration, notamment dans les nouvelles. L'auteur va ainsi jouer sur toutes ces notions pour créer l'ambiance du récit qu'il compte donner aux lecteurs au travers des émotions. Ces émotions, suscitées par l'auteur, captent l'attention des lecteurs et permet à ces derniers de participer au récit, d'être au cœur du récit. La vue prend, en général, une place prépondérante par rapport aux autres organes sensoriels. Les descriptions de la distance aident les lecteurs à se placer dans l'événement comme des témoins proches. Quant à la description d'état, elle ne consiste pas seulement à décrire la manière d'être perçue, soit physique soit morale, de quelqu'un, mais aussi la manière d'être physique d'un objet.

Dans cette séquence, l'accumulation des adjectifs qualificatifs descriptifs dans la catégorie d'état n'est pas due au hasard, car le narrateur témoigne, et nous donne ainsi des informations en faisant des descriptions

- de l'environnement :

« Devant nous, la Méditerranée n'avait pas un frisson sur toute sa surface, qu'une grande lune calme moirait. Le vaste bateau glissait, jetant sur le ciel, qui semblait ensemencé d'étoiles, un gros serpent de fumée noire ; et, derrière nous, l'eau toute blanche, agitée par le passage rapide du lourd bâtiment, battue par l'hélice, moussait, semblait se tordre, remuait tant de clartés qu'on eût dit de la lumière de lune bouillonnant. » (Maupassant, 1894, p. 46).

- des personnages :

« Nous étions là, six ou huit, silencieux, admirant, l'œil tourné vers l'Afrique lointaine où nous allions. (...) Alors un grand homme à figure brûlée, à l'aspect grave, un de ces hommes (...) dont l'œil tranquille, (...) un de ces hommes qu'on devine trempés dans le courage, parla pour la première fois : » (Maupassant, 1894, p. 46).

- et du thème central de cette nouvelle qu'est la peur :

« La peur (et les hommes les plus hardis peuvent avoir peur), c'est quelque chose d'effroyable, une sensation atroce, comme une décomposition de l'âme, un spasme affreux de la pensée et du cœur, dont le souvenir seul donne des frissons d'angoisse. » (Maupassant, 1894, p. 47)

### **2.1. L'espace décrit dans la 1<sup>ère</sup> séquence et les adjectifs qualificatifs descriptifs :**

Quand le narrateur fait des descriptions de l'environnement, de la nature, de la forme, il préfère les adjectifs qualificatifs descriptifs euphoriques comme : « grande lune », « vaste bateau », « le ciel qui semblait ensemencé d'étoiles ». On trouve un seul groupe adjectival dysphorique tel qu'« un gros serpent de fumée noire ». Cela peut être vu comme un indice, que l'on trouve juste après le titre de la nouvelle, comme un signal du déclenchement des actions négatives pour les lecteurs. Dans la catégorie de couleur figurent plutôt les adjectifs aphoriques : « l'eau blanche », « l'homme au teint bronzé ». Cependant, « l'eau agitée », « l'eau battue par l'hélice », « mon navire battu par la mer » éveillent une émotion négative chez le lecteur, dès le début de la nouvelle, dans la catégorie de mouvement. Les personnages sont dans un bateau sur l'océan et on peut les imaginer aux prises avec des problèmes graves. « Afrique lointaine » qui décrit une distance, peut être acceptée dans la catégorie aphorique, car le continent africain se trouve réellement loin de l'énonciateur, mais aussi dans la catégorie dysphorique, car le contexte de la nouvelle et les indices donnés évoquent chez les lecteurs un ensemble des significations négatives sur l'« Afrique lointaine ».

### **2.2. La dysphorie et les traits fantastiques autour des adjectifs qualificatifs :**

Comme nous l'avons déjà remarqué, les descriptions sur les états dominant nettement. Les adjectifs choisis définissent les personnages, les lieux mais aussi les notions abstraites. La dysphorie devient plus profonde et mélodramatique, dans la nouvelle, par l'usage de groupes adjectivaux comme « une sensation atroce », « un spasme affreux », « la mort inévitable », « épouvantable horreur ». « Pour un observateur extérieur, qui n'a accès qu'au comportement, ce sont des émotions d'agitation ; mais elles ont pour écho, pour le sujet anxieux lui-même, une oscillation rapide des phases dysphoriques et des phases neutres, une pulsation temporelle plus ou moins désordonnée ; et, pour peu que le sujet perde le rythme, on sort de l'inquiétude et c'est l'angoisse qui s'installe » (Rallo Ditche et les autres, 2005, p. 219). Il est à remarquer que Maupassant construit cette nouvelle par des traits fantastiques. Le fantastique fait appel à l'ambiguïté, au flou, au vague, à l'incertitude, et le lecteur doit en permanence démêler le vrai du faux. Dans cette séquence, les adjectifs comme « des pays inconnus », « des dangers incessants », « un paysage étrange », « les circonstances anormales », « influences mystérieuses », « terreurs fantastiques » portent ces traits d'incertitude, de mystère et de fantastique. Ces groupes d'adjectifs peuvent être jugés comme un renforcement de la dysphorie dans la nouvelle, car le sentiment d'incertitude, d'étrangeté et de mystère évoque la peur chez l'humain.

### **2.3. Les personnages/les actants décrits dans la 1<sup>ère</sup> séquence et les adjectifs qualificatifs descriptifs :**

Dans cette séquence, les adjectifs jouent un rôle important dans le processus d'énonciation des personnages, y compris du narrateur. On y trouve le dialogue entre le commandant et le grand homme à figure brûlée, pendant le dîner, sur le bateau qui va vers l'Afrique. Le narrateur fait son témoignage en utilisant souvent le sujet « nous » et détermine son identité dans la nouvelle : « On remonta sur le pont après dîner. Devant *nous*, la Méditerranée n'avait pas un frisson sur toute sa surface, qu'une grande lune calme moirait. », « derrière *nous*, l'eau toute blanche », « *Nous* étions là, six ou huit, silencieux, admirant, ... », « Le commandant, qui fumait un cigare *au milieu de nous*, reprit soudain la conversation du dîner. » Le narrateur appartient donc au groupe et partage plutôt les mêmes idées, alors que le commandant et le grand homme à figure brûlée s'opposent entre eux. Le commandant raconte, par trois phrases, un de ces souvenirs qui lui avait fait peur, mais l'autre -le grand homme à figure brûlée- ne pense pas que ce soit vraiment la peur, et qui réplique « Vous dites, commandant, que vous avez eu peur ; je n'en crois rien. Vous vous trompez sur le mot et sur la sensation que vous avez éprouvée. *Un homme énergique* n'a jamais peur en face du *danger pressant*. *Il est ému, agité, anxieux* ; mais la peur, c'est autre chose. » Ce personnage-énonciateur s'appuie sur les mots, surtout sur les adjectifs pour séparer le mot même et la sensation, de même qu'il s'appuie sur son vécu pour le confronter à celui du commandant. Les adjectifs qui sont choisis pour faire la description d'un individu face à un danger, font montre d'une plus grande expérience et d'un plus grand savoir que ceux du commandant sur le thème de la peur. Et la description presque physique, palpable de cette dernière, faite par le narrateur, accroît ce sentiment de supériorité et de maîtrise de l'homme d'équipage. « Alors *un grand homme à figure brûlée, à l'aspect grave*, un de ces hommes qu'on sent avoir *traversé de longs pays inconnus, au milieu de dangers incessants*, et dont l'œil tranquille semble garder, dans sa profondeur, quelque chose *des paysages étranges* qu'il a vus ; un de ces hommes qu'on devine *trem pés dans le courage*, parla pour la première fois : » (Maupassant, 1894, p. 46-47).

Pas une fois le narrateur ne fait allusion au commandant pendant la narration de l'homme. Cela nous donne déjà une idée sur le positionnement du narrateur envers le commandant. L'homme au teint bronzé, par son discours qu'il fait sur sa définition de la vraie peur, éveille, auprès de ses compagnons et même jusqu'au lecteur, tout à la fois les sentiments d'inquiétude, d'incertitude, de tension et de curiosité par l'utilisation d'une série d'adjectifs.

### **2.4. Le temps décrit dans la 1<sup>ère</sup> séquence et les adjectifs qualificatifs descriptifs :**

La première séquence de « La Peur » est consacrée plutôt à l'introduction de la nouvelle, aux descriptions des lieux et des personnages. Les expressions temporelles ne sont pas

fréquentes. Il en existe toutefois quelques usages comme : « On remonta sur le pont *après dîner* » ; « une grande lune calme moirait » et « le ciel, qui semblait ensemencé d'étoiles » (les deux derniers syntagmes évoquant *la nuit*). L'énonciateur de ces paroles, c'est le narrateur. Il se situe lui-même ainsi qu'il situe ses locuteurs dans le temps du récit. « Après le dîner » nous montre que le temps fictif, c'est le soir. Les adjectifs qualificatifs descriptifs choisis pour décrire le temps sont euphoriques et dessinent une image joyeuse de la nuit chez le lecteur.

### 3. Les fonctions et les catégories des adjectifs qualificatifs dans la deuxième séquence :

Dans cette séquence, l'homme au teint bronzé raconte aux autres un de ses souvenirs qu'il a déjà vécu sur la vraie peur. Mais avant de commencer son histoire, il fait une anaphore pour ses auditeurs et il signale qu'il a deux histoires à leur raconter. « *Moi, j'ai deviné la peur en plein jour, il y a dix ans environ. Je l'ai ressentie, l'hiver dernier, par une nuit de décembre.* » (Maupassant, 1894, p. 48). Dans cette phrase, le narrateur utilise deux verbes différents pour parler de la peur : « deviner la peur » et « ressentir la peur ». Le deuxième usage fait naître des sensations plus fortes chez l'homme. La définition du verbe « deviner » dans le dictionnaire, c'est : « supposer, sentir, savoir ou percevoir quelque chose par intuition, par l'intermédiaire des sens », tandis que celle du verbe « ressentir », c'est : « éprouver une sensation, un état physique, en être affecté de façon agréable ou pénible ». Suivant ces définitions, on peut affirmer que « ressentir qqch » a des effets concrets très précis et assez forts sur l'humain, par contre « deviner qqch » est moins concret et plus incertain que ressentir. Le protagoniste fait une différence implicite entre ses deux souvenirs. À la suite de son introduction, il fait un éventail de sa grande expérience en termes de courage qui ne présage pas en bien ce qu'il va dire sur ce qu'il sait de la peur.

« Et, pourtant, j'ai traversé bien des hasards, bien des aventures qui semblaient mortelles. Je me suis battu souvent. J'ai été laissé pour mort par des voleurs. J'ai été condamné, comme insurgé, à être pendu, en Amérique, et jeté à la mer du pont d'un bâtiment sur les côtes de Chine. Chaque fois je me suis cru perdu, j'en ai pris immédiatement mon parti, sans attendrissement et même sans regrets.

Mais la peur, ce n'est pas cela. » (Maupassant, 1894, p. 48).

Dans ce passage, la série d'événements vitaux indique que l'énonciateur est beaucoup mieux expérimenté que les autres sur ce qu'est la vraie peur. Ce ne sont pas seulement les adjectifs qui décrivent l'identité de l'énonciateur. Les adverbes choisis renforcent l'idée que l'énonciateur est déjà habitué à ce genre d'événement dont il n'avait point eu peur. Et, il leur dit que la peur n'est pas cela. Il est à remarquer ici que l'énonciateur souligne qu'il a voyagé



sur deux continents, l'Amérique et la Chine. Cela lui donne une identité de voyageur. Ensuite, il continue son discours par la phrase « Je *l'*ai pressentie en Afrique. Et *pourtant elle* est fille du Nord ; le soleil *la* dissipe comme un brouillard » (Maupassant, 1894 : 48). Dans cet extrait, l'énonciateur fait une autre distinction en utilisant le verbe « pressentir » qui est défini comme « prévoir vaguement quelque chose, par intuition ». Il va de soi que « pressentir » la peur n'est pas équivalent à « ressentir » la peur. Pressentir, par son ensemble de significations, se place plus proche du verbe sentir. D'autre part, l'énonciateur crée deux phrases dont l'une anaphorique et l'autre cataphorique. La notion de peur qui est clairement prononcée dans la phrase précédente (« Mais la peur, ce n'est pas cela ») est répétée par le pronom personnel (C.O.D) « *la* », et dans la phrase suivante, par le sujet « *elle* » et le pronom personnel « *la* ». Le protagoniste se réfère à la peur dont il va parler comme « sa seconde émotion » dans la séquence trois. Ainsi, par l'adverbe « *pourtant* », il souligne implicitement encore une fois l'opposition entre « la peur » et « la vraie peur », et sépare de ce fait les événements qui se sont déroulés en Afrique de ceux qui se sont déroulés dans le nord-est de la France par leur importance.

L'homme au teint bronzé continue son discours comme suit : « Remarquez bien ceci, messieurs » (Maupassant, 1894, p. 48). Cette phrase impérative peut être considérée comme un avertissement à la fois pour ce qu'il a raconté avant, et pour ce qui va suivre. Après cet avertissement, pour attirer l'attention de ses auditeurs, l'énonciateur fait un petit discours qui met en évidence les différences entre les Orientaux et les Occidentaux, sur leurs manières de penser à propos de la vie, de la mort et de la peur. Il construit son discours sans prononcer l'adjectif « Occidentaux ». À la place de cela, il préfère le « Nord » et « les cerveaux dans les pays froids ». Par contre, pour l'Orient et les Orientaux, il utilise les mots qui précisent la nationalité et le sujet « on » pour généraliser son idée sur les Orientaux. Parallèlement à cela, il généralise aussi ses idées sur les Occidentaux. Dans la nouvelle, il n'existe pas d'information sur son origine ni même sur sa provenance, la seule phrase qui le caractérise est « un grand homme à figure brûlée », ce qui est loin de déterminer sa nationalité. Néanmoins, il nous semble dénoter que l'énonciateur montre sa subjectivité par l'absence de déterminants ainsi que par les adjectifs choisis, appuyant fortement sur sa prédilection pour l'Orient.

« Je *l'*ai pressentie en Afrique. Et *pourtant elle* est fille du Nord ; le soleil *la* dissipe comme un brouillard. Remarquez bien ceci, messieurs. **Chez les Orientaux**, la vie ne compte pour rien ; **on** est résigné tout de suite ; les nuits sont claires et vides de légendes, les âmes aussi vides des inquiétudes sombres qui hantent **les cerveaux dans les pays froids**. **En Orient**, **on** peut connaître la panique, **on** ignore la peur. » (Maupassant, 1894, p. 48).

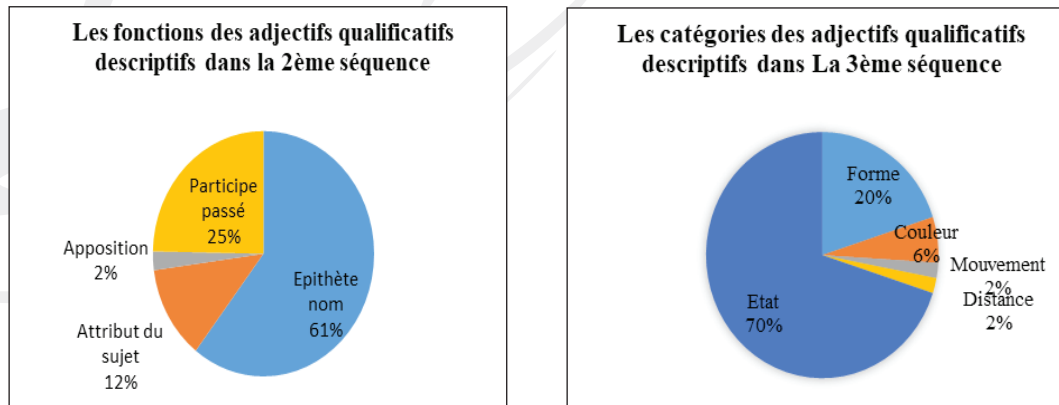
Le « on » a une valeur générique ici ; comme le précise Maingueneau, « 'on' réfère en effet à la fois à l'énonciateur, au lecteur, à tout le monde, sans qu'aucun de ces pôles ne soit

séparable des autres. » (2013, p. 69).

Puis, il poursuit son discours pour raconter ce qui s'est passé en Afrique. La classification des adjectifs de cette séquence est comme suit :

SEQUENCE 1		Les fonctions des adjectifs qualificatifs descriptifs			
		Épithète Nom	Attribut du sujet	Apposition	Participe passé
Les catégories des adjectifs qualificatifs descriptifs	Forme	Les grandes dunes, le sable uni, des interminables plages de l'océan, vagues inégales, différentes, Vagues grandes, striées, sa flamme directe, l'écho grossi, multiplié, enflé, sables emportés, petite plantes	Elles sont (les poussières) hautes	∅	le sable uni, Vagues striées, l'écho grossi, multiplié, enflé, sables emportés
	Couleur	Poussière jaune, lames de cendre d'or	∅	∅	∅
	Mouvement	Vagues immobiles, soulevées, (tambour) vibrant, affaibli, le battement rapide	nous demeurâmes immobiles, surpris	∅	Vagues soulevées
	Distance	∅	∅	∅	∅
	État	une tempête silencieuse, la mer furieuse, muette, des inquiétudes sombres, Les pays froids, étranges pays, flots déchainés, sa flamme implacable, surprenantes collines, (nous) accablés de chaleur, desséchés de soif, ce dessert ardent, inexplicable phénomène, contrées perdues, direction indéterminée, mystérieux tambours, roulement fantastique, mon ami foudroyé par une insolation, tambour insaisissable, bruit monotone, incompréhensible, vraie peur, hideuse peur, ce cadavre aimé, trou incendié, l'écho inconnu, herbes sèches, plantes dures	Être pendu, être jeté, être laissé, être condamné Des aventures qui semblaient mortelles, les nuits sont claires et sombres	les Arabes, épouvantés, se regardaient, les officiers surpris, l'attribuent (...)	Être pendu, être jeté, être laissé, être condamné, je me suis cru perdu, flots déchainés, accablés de chaleur, desséchés de soif, contrées perdues, mon ami foudroyé par une insolation, ce cadavre aimé, trou incendié, plantes brûlées

Pour visualiser la proportion des adjectifs qualificatifs descriptifs d'après leurs fonctions et leurs catégories sous forme de graphique, nous obtenons :



Dans cette classification, à première vue, on distingue l'accumulation des adjectifs pour définir la forme et l'état. Dans l'ensemble de forme, nous avons des adjectifs qui sont aphoriques, de même que des adjectifs dysphoriques. Pour ce qui est de l'ensemble de mouvements, nous remarquons le même découpage ou la même répartition entre aphorique et dysphorique, hormis l'adjectif « surpris » qui peut être considéré comme dysphorique ou euphorique selon le contexte. Il convient de rappeler ici que nous n'avons trouvé dans ce texte nulle présence d'adjectifs qui qualifient la distance. L'ensemble des adjectifs qui désignent un état domine les autres. Dans cet ensemble, nous constatons les quatre fonctions des adjectifs. Les adjectifs dysphoriques s'appuient ici sur le fantastique, autrement dit, tout ce qui est incertain, mystérieux, inexplicable et incompréhensible. Le narrateur qui raconte son premier événement relatif à la peur, multiplie ces adjectifs qui sont acceptés comme subjectifs et affectifs selon la classification de Kerbrat-Orecchioni (1980, p. 94). Ce sont ces subjectivités et affectivités qui caractérisent la description de l'état et de la forme. Ce style de narration maintient la tension du lecteur.

### 3.1. Le temps décrit dans la 2<sup>ème</sup> séquence et les adjectifs qualificatifs descriptifs :

Dans cette séquence, le temps est décrit dysphoriquement. L'évènement se déroule dans les grandes dunes au sud d'Ouargla en Afrique. Une chaleur mortelle enveloppe les personnages. L'histoire réellement vécue par l'énonciateur avait duré deux heures. Le soleil fort, la manque d'eau et le tambour mystérieux qui battait pendant deux heures (le temps fictif) influencent négativement les personnages, et le temps leur paraît infiniment plus long que le temps réel.

### **3.2. L'espace décrit dans la 2<sup>ème</sup> séquence et les adjectifs qualificatifs descriptifs :**

L'espace décrit par le narrateur semble tellement réel que le lecteur semble se plonger dedans. L'Afrique, le désert, l'influence de la chaleur mortelle dans ce désert sont détaillés par les adjectifs qualificatifs comme « les grandes dunes », « surprenantes collines », « ce désert ardent », « trou incendié », etc. Il convient de préciser que parmi les adjectifs qualificatifs qui sont utilisés pour décrire l'espace, il existe des adjectifs qualificatifs relatifs à des traits fantastiques comme : « un des plus étranges pays du monde », « étranges pays », « surprenantes collines », « contrée perdue », « direction indéterminée ».

### **3.3. Les personnages/les actants décrits dans la 2<sup>ème</sup> séquence et les adjectifs qualificatifs descriptifs :**

Quant aux personnages, le narrateur dit : « *Nous étions deux amis suivis de huit spahis et de quatre chameaux avec leurs chameliers* » (Maupassant, 1894, p. 49). Le narrateur appartient à l'ensemble du "nous". Cela fait quatorze personnes. Ils s'avancent dans le désert sous un soleil implacable. Tous sont entourés de la chaleur intense, mortelle. Voici les adjectifs qualificatifs qui décrivent l'état de ces personnages : « nous demeurâmes immobiles, surpris », « (nous) accablés de chaleur, desséchés de soif », « mon ami foudroyé par une insolation », « les Arabes, épouvantés », « les officiers surpris », « vraie peur », « hideuse peur », « ce cadavre aimé ». L'ami du narrateur a été nommé comme « mon compagnon », « mon ami », « mon frère » et « ce cadavre aimé ». Ce dernier meurt à cause d'une insolation.

### **3.4. La dysphorie et les traits fantastiques autour des adjectifs qualificatifs :**

Juste avant cet évènement, un tambour mystérieux battait au loin et les Arabes ont interprété ceci comme un signe de mort et extériorisent cette émotion de peur en disant « la peur est sur nous ». À ce stade-là, le bruit lancinant du tambour devient un actant, un personnage qui domine toute l'histoire. Car la mort de l'ami du narrateur et la vraie peur sentie sont liées à la musique sourde sortie de nulle part. Ce bruit augmente l'intensité de la peur, car il règne une incertitude de la source de ce bruit. Le fantastique empreint le lecteur. Voici les adjectifs qualificatifs qui décrivent ce bruit en s'appuyant sur le fantastique : « inexplicable phénomène », « mystérieux tambours », « roulement fantastique », « tambour insaisissable », « bruit incompréhensible », « l'écho inconnu ». À la fin de l'évènement le narrateur dit « *Ce jour-là, je compris ce que c'était que d'avoir peur ; je l'ai su mieux encore une autre fois...* ». Il est devenu plus savant qu'avant sur le sujet de la peur. Le commandant demande ce qu'était cette voix mystérieuse. Il formule une réponse qui donne une raison scientifique à ce son et il finalise sa phrase comme suit : « *Ce tambour ne serait donc qu'une sorte de mirage du son. Voilà tout* » (Maupassant, 1894, p. 50). Ceci met fin au fantastique, car le nœud de l'intrigue se résout par la raison.

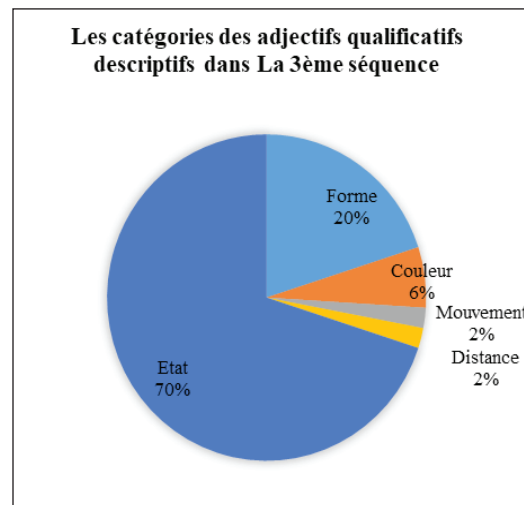
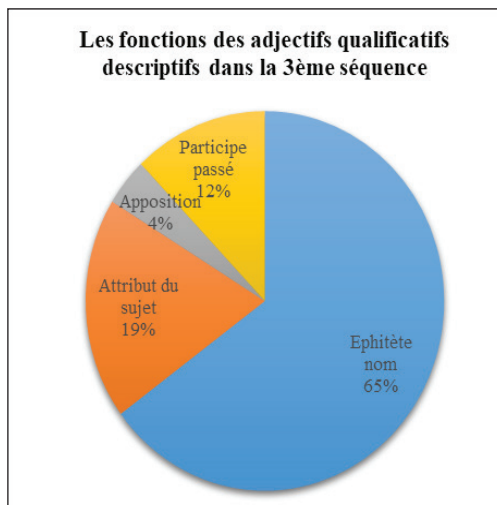
#### 4. Les fonctions et les catégories des adjectifs qualificatifs dans la troisième séquence

La deuxième anecdote que le narrateur raconte se passe en hiver dans une forêt du nord-est de la France. Comme nous avons déjà cité dans le résumé de la nouvelle, le narrateur était là pour chasser. Deux ans auparavant, il avait tué un braconnier et toute la famille croyait que l'âme de ce braconnier allait revenir ce jour-là. Comme le temps était mauvais et venteux, le vieux chien du garde aboyait tout le temps à cause du bruit. La famille avait très peur. Paniqué, le vieux garde a tiré vers la vitre. Le lendemain matin, au dehors, ils ont trouvé le vieux chien gisant et « la gueule brisée d'une balle ». Il était sorti de la cour en creusant un trou sous une palissade.

SEQUENCE 1		Les fonctions des adjectifs qualificatifs descriptifs			
		Épithète Nom	Attribut du sujet	Apposition	Participe passé
Forme		Tout petit chemin, immense rafale, cris aigus, grands gaillards, la petite maison, un étroit carreau, grands éclairs, Une petite cour, La grande table, Un mince rayon de jour	∅	∅	une voix étranglée
	Couleur	Homme à cheveux blancs, Une tête blanche, Le visage brun	∅	∅	∅
	Mouvement	Mon pas rapide	∅	∅	∅
Distance		La maison n'était plus éloignée de nous,	∅	∅	
État		Lourd vêtement, rumeur incessante, un oubliable tableau, un vieil homme, homme à l'œil fou, coins sombres, terreur superstitieuse, vieux chien, aveugle, moustachu, terreur profonde, Ces craintes imbéciles, Une voix égarée, Ces lugubres hurlements, Quelque chose d'invisible, d'inconnu, d'affreux, Femmes égarées, Un grand frisson, Ces gens éperdus, L'épouvantable peur, Un évènement affreux, L'oreille tendue, Le cœur battant, bouleversés, Terreur furieuse, Un silence terrifiant, Une main hésitante, Des yeux lumineux, Un son indistinct, Un murmure plaintif, Un bruit formidable, Un affolement indicible, Le vieux chien, La gueule brisée, Les terribles périls, La tête barbu			

Dans cette séquence, l'accumulation des adjectifs qualificatifs se caractérise sous l'ensemble de la description de l'état. Les adjectifs qualificatifs qui distinguent la forme sont souvent objectifs et non-axiologiques, par contre, les adjectifs qualificatifs classés sous l'ensemble de l'état sont affectifs et axiologiques. Le narrateur met en scène son identité et sa subjectivité en utilisant ces adjectifs sous cet ensemble. Le lecteur suit les événements et évalue les personnages à travers l'esprit du narrateur. Sous l'ensemble de la forme, le narrateur décrit plutôt la maison du garde. C'est la raison pour laquelle la plupart des adjectifs qualificatifs choisis sont objectifs.

Suite à ce tableau, si nous voulons représenter la proportion des adjectifs qualificatifs descriptifs d'après leurs fonctions et leurs catégories sous forme de graphique, nous aurons les figures suivantes :



#### 4.1. L'espace décrit dans la 3<sup>ème</sup> séquence et les adjectifs qualificatifs descriptifs :

L'espace choisi dans cette séquence, c'est la maison d'un garde dans une forêt du nord-est de la France. L'évènement se déroule dans cette maison. La tension du conte est construite à travers la dichotomie intérieur/extérieur. L'espace en sécurité est l'intérieur, c'est-à-dire, tout ce qui appartient à la maison du garde ; la cuisine, les chambres, etc. La forêt et l'extérieur de la maison sont des espaces dangereux, sans sécurité. L'espace intermédiaire se place entre intérieur et extérieur de la maison. Cette frontière appartient à la fois à la maison et à la forêt. Les murs extérieurs, la porte et le judas sont des espaces intermédiaires. Les traits fantastiques qui augmentent la tension du conte s'accumulent dans l'espace intermédiaire. Les personnages essaient de rester en sécurité dans la maison. Donc, les personnages veulent prendre des précautions pour renforcer la sécurité des espaces intermédiaires. Ces derniers se transforment

en espaces moins sécurisés pour les personnages du conte pendant les tentatives éventuelles d'entrée du revenant à la maison.

« Un vieil homme à cheveux blancs, à l'œil fou, le fusil chargé dans la main, nous attendait debout au milieu de la cuisine, tandis que deux grands gaillards, armés de haches, gardaient la porte. Je distinguai dans les coins sombres deux femmes à genoux, le visage caché contre le mur. » (Maupassant, 1894, p. 51).

« Et le chien se mit à tourner autour de la pièce, en sentant les murs et gémissant toujours. » (Maupassant, 1894, p. 53).

« Alors, le paysan qui m'avait amené, se jeta sur elle, dans une sorte de paroxysme de terreur furieuse, et, ouvrant une porte donnant sur une petite cour, jeta l'animal dehors. » (Maupassant, 1894, p. 53).

« Alors un bruit formidable éclata dans la cuisine. Le vieux garde avait tiré. Et aussitôt les fils se précipitèrent, bouchèrent le judas en dressant la grande table qu'ils assujettirent avec le buffet. » (Maupassant, 1894, p. 54).

« Et soudain, tous ensemble, nous eûmes une sorte de sursaut : un être glissait **contre le mur du dehors vers la forêt** ; puis il passa **contre la porte**, qu'il sembla tâter, d'une main hésitante ; puis on n'entendit plus rien pendant deux minutes qui firent de nous des insensés ; puis il revint, **frôlant toujours la muraille** ; et il gratta légèrement, comme ferait un enfant avec son ongle ; puis soudain une tête apparut **contre la vitre du judas**, une tête blanche avec des yeux lumineux comme ceux des fauves. Et un son sortit de sa bouche, un son indistinct, un murmure plaintif. » (Maupassant, 1894, p. 53).

« **Au pied du mur, contre la porte**, le vieux chien gisait, la gueule brisée d'une balle. Il était sorti de **la cour** en creusant **un trou sous une palissade**. » (Maupassant, 1894, p. 54).

#### 4.2. Le temps décrit dans la 3<sup>ème</sup> séquence et les adjectifs qualificatifs descriptifs :

Le temps dysphorique renforce l'effet du conte. L'évènement se passe en hiver. Pendant cette nuit-là, il faisait un temps terrible dans la forêt. Le ciel était sombre. Il faisait très froid et il y avait un vent trop fort. Le « guide, parfois, levait les yeux et murmurait : 'Triste temps !' ». Le vent fort faisait des bruits étourdissants. Le temps est décrit par le narrateur quand il était dans la forêt et comme une préparation au nœud du conte. Ce temps dysphorique s'aggrave quand le narrateur s'approche de la maison du garde. « *Les ténèbres étaient profondes. Je ne voyais*

*rien devant moi, ni autour de moi, et toute la branchure des arbres entrechoqués emplissait la nuit d'une rumeur incessante » (Maupassant, 1894, p. 51), et continue quand il est entré dans la maison.*

#### **4.3. Les personnages/les actants décrits dans la 3<sup>ème</sup> séquence et les adjectifs qualificatifs descriptifs :**

Les actants dans cette séquence sont le narrateur, le guide, le père et ses deux fils, leur femme, le chien ainsi que le revenant imaginaire. Comme nous avons déjà cité dans le résumé de la nouvelle, le père avait tué un braconnier. Lui et toute la famille se sentent coupables et ils croient que l'âme du braconnier va les visiter chaque anniversaire de sa mort. La visite du narrateur à la famille, avec le guide, coïncide justement à cette date. Le père et ses deux fils étaient en attente de ce visiteur indésirable. Ils étaient armés contre cet être étrange, avec des haches et un fusil. Quant aux femmes, elles étaient très passives, sans mots, sans actions. Elles ne faisaient que crier, se cacher dans les coins sombres de la maison. Elles s'étaient mises à genoux, leur visage caché contre le mur.

Quand le narrateur voit cette scène, il la trouve bizarre et ridicule. Il essaye de les tranquilliser. Mais toute la famille était hantée de ce souvenir. Le père dit que l'âme du braconnier est déjà revenue l'année précédente et il est sûr qu'elle va encore revenir cette année. Cette attente dans l'incertitude les terrorise. Le narrateur leur raconte des histoires pour les calmer, il semble que cela fonctionne. Ils restent malgré tout terrorisés, dans une période de silence, ils écoutent les bruits qui viennent du dehors. Le narrateur veut aller se coucher. Juste au moment où le père commence à hurler, le visiteur est revenu. Les fils reprennent leurs haches, les femmes se cachent et crient encore plus. Le vieux chien qui était endormi, commence soudain à hurler vers quelque chose d'invisible. Le père dit que le chien le sent, car il était à côté de lui quand il l'avait tué. Le narrateur, bien qu'il trouve ridicule la scène, commence à avoir peur de cette situation bizarre. Les hurlements exagérés du chien élèvent la tension qui règne déjà parmi tous les personnages du conte, y compris le narrateur, pourtant d'habitude rationnel. Pour mettre fin à ce bruit insupportable, le paysan qui avait servi de guide, met l'animal dehors, dans une petite cour. Soudain, ils voient comme une ombre glissant le long des murs, passant contre la porte, frôlant la muraille, grattant les murs avec ses ongles. Nouveau silence angoissant, tous croient voir une tête apparaître derrière la vitre du judas, avec des yeux lumineux alors même qu'ils entendent un murmure plaintif.

Alors que la tension perceptible dans l'air ne fait que s'aggraver, par l'interminable attente, exacerbée par les hurlements du chien qui semble sentir une présence invisible, atteint son paroxysme par les bruits qui viennent de l'extérieur, subitement le père tire avec son fusil



au milieu de la cuisine. Le bruit du fusil provoque encore plus de peur même chez le narrateur qui avait pourtant réussi jusque-là à garder son courage et un calme relatif. Jusqu'au matin cette frayeur les gardât. Après le lever du soleil, ils osèrent mettre le nez au dehors de la maison et ils trouvent le chien qui gisait, la gueule brisée d'une balle. Ils ont compris que le chien était sorti de la cour, en creusant un trou sous une palissade.

Il est à remarquer ici que le narrateur qui avait une identité raisonnable et réaliste dans l'état initial, devient à la fin une personne terrorisée. De plus, il finit son discours par une comparaison : « *Cette nuit-là pourtant, je ne courus aucun danger ; mais j'aimerais mieux recommencer toutes les heures où j'ai affronté les plus terribles périls, que la seule minute du coup de fusil sur la tête barbue du judas* » (Maupassant, 1894, p. 55). C'est « le sentiment de mourir de peur, justement, et non pas la peur de mourir. » (Rallo Ditche et les autres, 2005, p. 220)

#### 4.4. La dysphorie et les traits fantastiques autour des adjectifs qualificatifs :

Les traits fantastiques de cette séquence trouvent leur place autour de l'attente conditionnée d'un revenant et du sentiment de culpabilité causé par le meurtre du braconnier. Comme le précise Todorov, « Le fantastique, c'est l'hésitation éprouvée par un être qui ne connaît que les lois naturelles, face à un événement en apparence surnaturel » (1970, p. 26). Ces émotions intenses augmentent et font exploser la peur le jour de l'anniversaire de la mort du braconnier. L'anxiété du vieux chien, qui bouge peu normalement, rajoute à cette panique. De plus, le mauvais temps, la tempête renforcent cette émotion de peur chez les personnages. Les traits fantastiques ont été construits par des adjectifs qualificatifs qui sont accumulés plutôt sous l'ensemble de la description de l'état des personnages comme : « Il restait hanté », « Nous restions immobiles », « Nous restâmes [...] incapables de bouger », « les femmes égarées », « Une voix étranglée », etc. Certains adjectifs qualificatifs décrivent l'émotion de la peur comme « La terreur superstitieuse », « un affolement indicible », etc.

Quand on s'approfondit dans la nouvelle entière, on constate que la peur a des causes à la fois fantastiques et quasi-rationnelles. Ces dernières sont décrites par des adjectifs qualificatifs descriptifs. Il est possible de les schématiser ainsi :

Les adjectifs qualificatifs qui décrivent la cause de la peur par des traits	
fantastiques	rationnels
des pays inconnus	des dangers incessants
paysage étrange	un danger pressant
circonstances anormales	la flamme implacable
influences mystérieuses	ce désert ardent

inexplicable phénomène	accablé de chaleur
mystérieux tambours	desséché de soif
roulement fantastique	foudroyé par l'insolation
tambour insaisissable	trou incendié
bruit incompréhensible	écho grossi
écho inconnu	écho enflé
étranges pays	être pendu
quelque chose d'invisible	être jeté
quelque chose d'inconnu	être condamné
les ténèbres profondes	aventures mortelles
	risques vagues
	quelque chose d'affreux
	la tempête acharnée
	arbres entrecroqués
	arbres bousculés

Dans cette classification, les adjectifs qualificatifs descriptifs qui définissent les causes de la peur par des traits fantastiques sont quasi-identiques/similaires en nombre que les adjectifs qualificatifs descriptifs qui définissent la cause de la peur par des traits rationnels. Ce quasi-équilibre choisi par l'auteur redouble la tension auprès du lecteur. Ce dernier participe au déroulement des événements qui font des va-et-vient entre la raison et le fantastique. « Le héros ressent continuellement et distinctement la contradiction entre ces deux mondes, celui du réel et celui du fantastique, et lui-même est étonné devant les choses extraordinaires qui l'entourent » (Todorov, 1970, p. 27). Dans les deux souvenirs narrés par l'homme au visage brûlé, le fantastique se termine par des raisonnements scientifiques ou naturels. Le pôle fantastique éveille la curiosité chez le lecteur et le retient omniprésent dans le récit. L'attente de la résolution des nœuds qui sont construits par des traits fantastiques, et les séries d'adjectifs choisis renforcent l'intensité, l'efficacité de la narration.

Il est possible de classer les adjectifs qualificatifs qui décrivent la peur dans l'ensemble de la nouvelle :

Les adjectifs qualificatifs qui décrivent la peur
la vraie peur (x2)
terreurs fantastiques
épouvantable horreur
une sensation atroce
un spasme affreux
inquiétude sombre

hideuse peur
la terreur superstitieuse
la terreur profonde
la terreur furieuse
l'épouvantable peur
les terribles périls
ces craintes imbéciles
un évènement affreux
un silence terrifiant
un affolement indicible

Dans ce tableau, la classification des adjectifs est faite dans l'ordre d'apparition dans la nouvelle. Le mot « terreur » qui est défini comme « peur violente qui paralyse » est répété 4 fois dans le texte. Cela nous indique l'intensité de la peur ressentie par les personnages. Puis « la vraie peur » qui est utilisée 2 fois souligne que le narrateur fait une distinction entre l'émotion de la peur qui est acceptée par le public et celle que lui l'a ressentie. Il la nomme « vraie peur ». Les autres utilisations choisies définissent aussi une peur ayant un très haut degré de ressenti sauf « ces craintes imbéciles ». Ce dernier qui montre la position initiale du narrateur dans le deuxième événement se termine par ce qu'il va décrire lui-même comme la vraie peur.

Les adjectifs qualificatifs qui décrivent l'état des personnages qui ont peur, autrement dit, les conséquences de la peur peuvent être énumérés ainsi :

<b>Les adjectifs qualificatifs descriptifs qui définissent l'état des personnages qui ont peur (les conséquences de peur)</b>
nous étions silencieux
il est ému
il est agité
il est anxieux
nous demeurâmes immobiles
nous demeurâmes surpris
je me suis cru perdu
les arabes épouvantés
les officiers surpris
cris aigus
une voix étranglée
nous ne sommes pas tranquilles
un grand frisson
les femmes égarées
ces gens éperdus

l'oreille tendue,
le cœur bouleversé,
une voix égarée
ces lugubres hurlements
un son indistinct
un murmure plaintif
il restait immobile
il restait dressé
il restait hanté
nous restions immobiles
nous restâmes, incapable de bouger
visage caché

Ces adjectifs qui sont soit en apposition, soit en épithètes du nom ou du participe passé désignent plutôt les conséquences physiques, corporelles des personnages. L'individu qui est en face d'un danger imprévisible qui fait naître l'émotion de peur, ou d'un danger d'origine inconnue, indéfinissable reste souvent bloqué/tétanisé mentalement, mais aussi corporellement en face de l'événement. C'est pour cette raison que le narrateur décrit son état ou l'état partagé avec les autres en face de la peur comme « Nous demeurâmes immobiles », « Nous restâmes incapables de bouger », etc. La personne qui est bloquée corporellement et qui est incapable de bouger devient « surpris », « anxieux », « ému », « agité », etc. en face de l'événement inouï. Il lui arrive de pousser « des cris aigus », d'avoir « une voix égarée », « plaintive », « un visage caché », « l'oreille tendue », « le cœur bouleversé », etc. Tous ces usages indiquent les symptômes, les conséquences de la peur chez l'individu. Il est à noter que dans cette classification, la différence entre les conséquences de la peur due au fantastique et à la raison est ambiguë. D'après la classification réalisée, il nous est possible de dire que les réactions données en face de la peur, quelles que soient leur origine, sont quasi-communes.

## CONCLUSION

Dans cette étude, la nouvelle intitulée « La Peur » de Maupassant a été analysée d'après les structures sémio-narratives dans le parcours génératif de Denis Bertrand qui fonde sa théorie sur la sémiotique littéraire de Greimas. Notre étude était centralisée sur le temps, l'espace et les actants de la nouvelle. Ces éléments fondamentaux du texte ont été analysés en se basant sur l'utilisation des adjectifs qualificatifs descriptifs. Ces derniers sont déterminants sur la description des personnages, de l'espace et du temps dans la narration.

Maupassant, auteur du 19<sup>ème</sup> siècle, qui a signé plus de trois cents contes et nouvelles, se différencie de ses contemporains par son style énigmatique qui fait des va-et-vient entre la raison et le fantastique. Ce style de narration qui a pour but d'accroître la tension chez le lecteur trouve son intensité, son efficacité et sa fluidité par (ou dans) les adjectifs qualificatifs descriptifs. Afin d'approfondir notre analyse, nous avons divisé la nouvelle en trois séquences. Ensuite, ces adjectifs ont été classifiés par leurs fonctions, autrement dit, leurs différentes apparences grammaticales dans les phrases, comme l'épithète du nom, l'attribut du sujet, l'apposition et le participe passé. Puis, nous avons classifié les catégories -comme la forme, la couleur, la distance, le mouvement et l'état- qui sont indiquées par ces adjectifs. Ces deux classifications réalisées dans les trois séquences de la nouvelle nous ont permis de conclure qu'il existe une domination de l'adjectif comme épithète nom et une accumulation des adjectifs dans la catégorie de descriptions de l'état qui ne consiste pas seulement à décrire la manière d'être physique ou morale de quelqu'un, mais aussi la manière d'être perçue d'un objet concret. Les personnages de la nouvelle prennent une identité physique et morale par ces adjectifs. Ces derniers sont des marqueurs des transformations des états des personnages. Il en va de même pour les adjectifs qui assument le même rôle pour l'espace et le temps. L'espace joue dans cette nouvelle un rôle primordial pendant le processus de création du sens. La dichotomie entre l'intérieur/l'extérieur, entre l'espace sécurisé/non-sécurisé fait naître un espace intermédiaire où l'écrivain trouve le terrain pour créer des traits fantastiques. Dans le processus de la construction de l'énigme, ces adjectifs sont toujours en scène pour croître la tension. De la même manière, le temps s'accompagne comme un élément fondamental de la construction d'un texte littéraire. Les changements dans le temps se manifestent dans le texte par ces adjectifs. Il est à noter que la classification et la catégorisation faites dans cette étude ne sont pas achevées. Il est toujours possible de faire d'autres classifications et d'autres catégorisations des adjectifs qualificatifs descriptifs.

Pour conclure, nous pouvons dire que les adjectifs qualificatifs descriptifs dans cette nouvelle ne sont pas seulement des outils linguistiques pour décrire les personnages, les lieux, le temps et les objets, mais ils font partie des structures sémiotiques et sémantiques pendant le processus de la création du sens dans un texte littéraire.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

- Bertrand, D. (2000). *Précise de sémiotique littéraire*. Paris: Nathan.
- Kerbrat- Orrechioni, C. (1980 ). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Maingueneau, D. (2013). *Manuel de linguistique pour le texte littéraire*. Paris: Armand Colin.
- Maupassant, G. (1894). *Contes de la Bécasse*. Paris: Victor Harvard Editeur.
- Rallo Ditche, E., Fontanille, J. et Lombardo, P. (2005). *Dictionnaire des passions littéraires*. Paris: Belin.
- Riegel, M., Pellat, J.C. et Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- Todorov, T. (1970). *Introduction à la littérature fantastique*. Paris: Edition du Seuil.

**Anahtar Sözcükler**

Geçişsizlik varsayımı, nesneli geçişsiz eylemler, özneli geçişsiz eylemler, edilgenleştirme, Öz İlerlemeli Okuma

**Keywords**

Unaccusative Hypothesis, Unaccusative, Unergative, passivisation, Self Paced Reading

## TÜRKÇEDE NESNELİ GEÇİŞSİZ VE ÖZNELİ GEÇİŞSİZ EYLEMLERİN BİLİŞSEL İŞLEMLENME SÜRECİ

### COGNITIVE PROCESSING OF UNACCUSATIVE AND UNERGATIVE VERBS IN TURKISH

• **Senem Kuzu - Mehmet Aygüneş - Hürriyet Gökdayı**

Yüksek Lisans Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, kuzumsenem@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü, mehmet.aygunes@istanbul.edu.tr

Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Fen- Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, hgokdayi@mersin.edu.tr

**Öz**

Bu çalışmada Türkçedeki nesneli geçişsiz ve özneli geçişsiz eylemlerin bilişsel işleme süreçlerinin öz ilerlemeli okuma yöntemi kullanılarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çerçevede çalışmada nesneli geçişsiz, özneli geçişsiz ve geçişli eylem tiplerinin işleme ve edilgenleşme süreçlerinin yanında öznenin  $\pm$  canlı olmasının işleme sürecinde fark yaratıp yaratmadığı sorgulanmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre, nesneli geçişsiz eylemler, özneli geçişsiz eylemlerle ve geçişli eylemlerle karşılaştırıldığında daha fazla işleme yükü oluşturmaktadır. Özneli geçişsiz eylemlerin ve özneli geçişli eylemlerin işleme süreçleri ise benzerlik göstermektedir. Eylem tiplerinin edilgenleşme süreçlerine odaklanıldığında, katılımcıların hem [-canlı] özneye sahip nesneli geçişsiz eylemlerin edilgen biçimini hem de [+canlı] özneye sahip nesneli geçişsiz eylemlerin edilgen biçimlerini özneli geçişsiz eylemlerin edilgen biçimlerinden daha uzun sürede işlemişlerdir. Nesneli geçişsiz eylemin öznesinin canlılığı ile ilgili yapılan analizlerde ise [+canlı] öznenin işleme süresini uzattığı görülmektedir. Sonuçlar Perlmutter'in (1978) nesneli geçişsiz ve özneli geçişsiz eylemler arasındaki ayrımı ilişkin ortaya koyduğu Geçişsizlik Varsayımının geçerli olduğunu göstermektedir.

**Abstract**

This study aims to explore the cognitive processing of unaccusative and unergative verbs in Turkish by means of self-paced reading. To this end, the study aims to examine not only the processing/passivization processes of unaccusative, unergative and accusative verb types but also whether the subject's  $\pm$  animacy makes a difference in the processing of unaccusative verbs. According to the results of the study, compared to unergative and accusative verbs, unaccusatives create a higher processing load. The processing of unergative and accusative verbs are, on the other hand, similar. Focusing on the passivization processes of verb types, participants have processed the passive form of unaccusative verbs with both [-animate] subject and [+animate] subject in a longer duration than the passive form of unergative verbs. The analyses on the animacy of the subject of unaccusative verbs reveal that the [+animate] subject increases the processing time. The results also show that Perlmutter's (1978) Unaccusative Hypothesis regarding the distinction between unaccusative and unergative verb is valid.

## 1. Giriş

Geçişsizlik Varsayımına (Unaccusative Hypothesis) göre geçişsiz eylemler kendi içerisinde nesneli geçişsiz (unaccusative) eylemler ve özneli geçişsiz (unergative) eylemler olmak üzere iki alt sınıfa ayrılmaktadır (Perlmutter, 1978). Buna göre sözgelimi *koş-* ve *bat-* eylemleri geçişsiz olmaları bakımından benzer olsalar da gerek anlambilimsel gerekse sözdizimsel açıdan bir takım farklılıklar içermektedir. Nesneli geçişsiz eylemler ile özneli geçişsiz eylemler, öznelerinin taşıdıkları konusal roller (Burzio,1986; Dowty, 1991; Ketrez, 1999; Perlmutter, 1978; Vanvolin, 1990) öznelerinin canlılık özelliği (Comrie,1989; Dowty, 1991; Lengecker, 1991), sözdizimsel özellikler (Burzio, 1986; Levin ve Rappaport-Hovav,1995; Perlmutter ve Postal, 1984; Perlmutter, 1978), yönettikleri üye yapıları (Ketrez, 1999) ve edilgenleşme (Perlmutter, 1978) özellikleri açısından farklılık göstermektedir.

*Konusal roller* açısından nesneli geçişsiz eylemlerin özneleri *istemli* (non-volitional) ve *erek* rolünde olurken özneli geçişsiz eylemlerde öznenin *istemli* (volitional) ve rol açısından *kılıcı* veya *deneyimleyici* rolünde olduğu görülmektedir (Burzio, 1986; Dowty, 1991; Ketrez, 1999; Perlmutter, 1978; Vanvolin, 1990). Bu konusal rollerin aynı zamanda öznelerin canlılık özelliği ile de ilişkili olduğu, nesneli geçişsiz eylemlerin öznelerinin genellikle erek rolünde ve [-canlı], özneli geçişsiz eylemlerin öznelerinin ise kılıcı rolünde ve [+canlı]<sup>1</sup> olduğu belirtilmektedir. (Comrie,1989; Dowty, 1991; Langacker, 1991).

Sözdizimsel açıdan bakıldığında, nesneli geçişsiz eylemlerin bulunduğu tümcelerde öznelerin esasen nesne konumunda üretilip daha sonra özne konumuna taşındığı, buna karşın özneli geçişsiz eylemlerin bulunduğu tümcelerde, öznelerin herhangi bir taşıma işlemine maruz kalmaksızın özne konumunda üretildiği belirtilmektedir (Burzio, 1986; Levin ve Rappaport-Hovav,1995; Perlmutter ve Postal, 1984; Perlmutter, 1978).

Nesneli geçişsiz eylemler ile özneli geçişsiz eylemleri birbirinden ayıran bir diğer özellik iki eylem tipinin *üye yapılarında* ortaya çıkmaktadır. Nesneli geçişsiz eylemlerde *içsel üye*, özneli geçişsiz eylemlerde *ise*, *dışsal üye* olduğu görülmektedir (Ketrez, 1999). *İçsel üyenin* genellikle canlılık özelliğinin sınırlı olduğu, başka bir ifadeyle *içsel üyenin* daha çok cansız üye olduğu kabul edilmektedir (Grimshaw, 1990; Keenan, 1976). Ayrıca alanyazında nesneli geçişsiz eylemlerin sözdizimsel taşıma içermesinin bu eylemlerin üye yapılarını özneli geçişsiz eylemlerden daha karmaşık hale getirdiği de öne sürülmektedir (Chierchia, 2004; Perlmutter, 1978).

Perlmutter (1978) nesneli geçişsiz ve özneli geçişsiz eylemlere ilişkin mevcut farklılaşmaların bu yapıların edilgenleşme süreçlerine de yansıdığını, buna göre özneli geçişsiz eylemlerle kurulan tümcelerin edilgenleşebildiğini (bkz. 1), nesneli geçişsiz eylemlerin ise edilgenleşemediğini (bkz. 2) belirtmektedir.

1 Konu ile ilgili alanyazında [+canlı] özellikler olarak anılan durumların aynı zamanda [+insan] ve [+istemli] özellik taşıdığı görülmektedir.

- (1) Parkta koşuldu.
- (2) \*Denizde batıldı.

Sonuç olarak, alanyazında iki eylem tipinin konusal roller, öznelinin canlılık özelliği, sözdizimsel özellikler, üye yapıları ve edilgenleşme özellikleri açısından ayrıştığı belirtilmektedir

### 1.1. Türkçede nesnel geçişsiz eylem ve öznel geçişsiz eylem ayrımı

Türkçede nesnel geçişsiz eylemlerin ve öznel geçişsiz eylemlerin taşıdıkları özellikleri ve aralarındaki ayrımları konu alan çalışmalar olduğu (Biktimir, 1986; Dietrich, 1999; Nakiboğlu, 1998; Nakiboğlu, 2000; Nakipoğlu-Demiralp, 2001; Nakipoğlu-Demiralp, 2002; Özkaragöz, 1980; Özkaragöz, 1986), bu çalışmalarda temel olarak Türkçedeki nesnel geçişsiz ve öznel geçişsiz eylemlerin özelliklerinin belirlenmesine ilişkin çeşitli tanı önerilerinin ortaya konulduğu ve bunların test edildiği dikkat çekmektedir.

Özkaragöz (1980) anatümce nin edilgen olduğunda tümce yapılarında yan tümcenin -ArAk ulaç eki ile kurulması durumunda nesnel geçişsiz eylemlerin dilbilgiselliğini korurken (bkz. 3), öznel geçişsiz eylemlerin dilbilgisidişı olduğunu (bkz. 4) belirtmektedir.

- (3) Hasta (kana-y-arak) hastane-ye getir-il-di (Özkaragöz, 1980:416).
- (4) \*Öğrenci (ağla-y-arak) döv-ül-dü (Özkaragöz, 1980:416).

Ayrıca, nesnel geçişsiz eylemlerin *ol* yardımcı eylemi ile dilbilgisel tümceler oluşturduğu (bkz. 5) buna karşın öznel geçişsiz eylemlerin ise *et* yardımcı eylemi ile dilbilgisel yapılar ürettiği (bkz. 6) belirtilmektedir (Özkaragöz, 1986).

- (5) Ayşe ameliyat ol-du (Özkaragöz,1986:200).
- (6) Ayşe (doktor tarafından) ameliyat ed-il-di (Özkaragöz,1986:205).

Dietrich (1999) öznenin yalın durumda olduğu buyrum tümcelerinde, nesnel geçişsiz eylemlerin dilbilgisidişı olurken (bkz. 7) , öznel geçişsiz eylemlerin dilbilgisel olduğunu (bkz. 8) belirtmektedir.

- (7) Batın, çürüyün, kaynayın!
- (8) Oynayın, koşun, tartışın! (Dietrich, 1999:53).

Nakiboğlu (1998) eylemden ad türetim eki olan *-lk* ekinin sadece nesnel geçişsiz eylemlere eklenebildiğini (bkz 9.) ifade etmektedir. Ayrıca Nakiboğlu (2000) nesnel geçişsiz eylemlerin *bitimli* (telic), öznel geçişsiz eylemlerin *bitimsiz* (atelic) olduğu varsayımının Türkçe için de geçerli olduğunu öne sürmekte ve *-mlş ortaç* ekinin sadece nesnel geçişsiz eylemlere eklenebildiğini (bkz. 10) belirtmektedir.



(9) Bat-ık gemi, don-uk göl (Nakipoğlu,1998)

(10) Bozul-muş araba, çürü-müş tahta, eri-miş yiyecek.

Nakiboğlu (2001) özneli geçişsiz eylemlerin geçmiş zaman içerisinde edilgenleşebilirken (bkz. 11) nesneli geçişsiz eylemlerin geçmiş zamanda edilgenleşemediğini (bkz. 12) belirtmektedir.<sup>2</sup> Bununla birlikte, Nakipoğlu (2002) belirteç tümcecik eki *-Inca* ekinin nesneli geçişsiz eylemlerle (bkz. 13) , belirteç tümcecik eki *-Irken* ekinin ise özneli geçişsiz eylemlerle (bkz. 14) dilbilgisel tümceler ürettiğini ifade etmektedir.

(11) Hafta sonu ada-ya yüz-ül-dü (Nakiboğlu, 2001:131).

(12) \*Dondurma eri-n-di (Nakiboğlu, 2001:133).

(13) Atlet takıl-ınca düş-tü (Nakiboğlu, 2002:9).

(14) Çocuklar oyna-rken gül-dü (Nakiboğlu, 2002:9).

Türkçede nesneli geçişsiz ve özneli geçişsiz eylemler arasındaki yapısal ve kullanımsal farklılıklara vurgu yapan bu çalışmaların yanı sıra iki eylem tipinin tanı ortamlarının değerlendirildiği deneysel çalışmaların bulunduğu da görülmektedir (Acartürk, 2005; Acartürk ve Zeyrek, 2010; Zeyrek ve Acartürk, 2014). Acartürk'e göre (2005) kabul edilebilirlik dereceleri dikkate alındığında, Türkçede nesneli geçişsizlikten özneli geçişsizliğe doğru dereceli bir sınıflandırma bulunmaktadır. Buna göre Türkçede nesneli geçişsiz eylemler *-miş* ortacı ile kullanılırken, özneli geçişsiz yapılar daha çok edensiz edilgen biçiminde kullanılmaktadır. Acartürk ve Zeyrek (2010) geliştirdikleri hesaplamalı yaklaşım ile Zeyrek ve Acartürk (2014) *çevrimdışı dilbilgisel karar görevi ve göz izleme* (eye tracking) yöntemleri ile geçişsiz eylemlerin nesneli geçişsizlik ve özneli geçişsizlik arasında dereceli bir özellik gösterdiği görüşünü desteklemektedir. Sonuç olarak, Türkçede nesneli geçişsiz ve özneli geçişsiz ayrımını kuramsal (Biktimir, 1986; Dietrich, 1999; Nakiboğlu, 2000; Nakiboğlu, 2001; Nakiboğlu, 1998; Nakipoğlu, 2002; Özkaragöz, 1980; Özkaragöz, 1986) ve deneysel (Acartürk, 2005; Acartürk ve Zeyrek, 2010; Zeyrek ve Acartürk, 2014) yaklaşımlarla ele alan çalışmalarda bu iki eylem türünün çeşitli açılardan farklılaştığı ifade edilmektedir.

## 1.2. Nesneli geçişsiz eylemlerin ve özneli geçişsiz eylemlerin işleme süreci

Nesneli geçişsiz ve özneli geçişsiz eylemlerin bilişsel işleme süreçlerini işlevsel Manyetik Rezonans Görüntüleme (iMRG) (Agnew vd., 2014; Meltzer-Asscher vd., 2015; Shetreet, Friedmann ve Hadar 2010; Shetreet ve Friedmann 2012), davranışsal ölçüm yöntemleri (Friedman

<sup>2</sup> Nakipoğlu (2001) kimi eylemlerin geçmiş zamanda edilgenleşebildiğini ancak bu eylemlerin öznelinin gönderimsel özelliklerinin farklılaştığını, bu öznelin *birileri / herkes* şeklinde yorumlandığını belirtmektedir.

vd. 2008, Meltzer-Asscher vd. 2015), göz izleme (Lee ve Thompson, 2011; Vernice ve Sorace, 2018) ve dolaylı gözlem (Becker ve Schaeffer, 2013) ile araştıran çalışmalar bulunmaktadır.

iMRG çalışmalarında, beyin aktivasyonlarının nesnel geçişsiz ve öznel geçişsiz eylemler arasındaki farka duyarlı olduğu, nesnel geçişsiz eylemlerin işlemlenmesinin sözdizimsel, sözlüksel işlemler ve üye bilgi yapıları arasındaki farklılıklardan kaynaklı olarak BA 45/46 olarak da tanımlanan *sol ön frontal girusta* (left inferior frontal gyrus) ve *sol arka-orta temporal girusta* (sol posterior middle temporal gyrus) aktivasyon artışına neden olduğu belirtilmektedir (Meltzer-Asscher vd., 2015; Shetreet, Friedmann ve Hadar, 2010; Shetreet ve Friedmann 2012). Nesnel geçişsiz ve öznel geçişsiz eylemlerin işlemlendiği beyin bölgeleri karşılaştırıldığında ise, Shetreet ve Friedmann (2012) *sol IFG (BA 45/ 46/47)*, *sol arka MTG. sağ (orta) precuneus ve sol orbital IFG (BA 47/11)* alanlarında aktivasyon artışının oluştuğunu, Shetreet, Friedmann ve Hadar (2010) *sol ön frontal gyrus (IFG; BA 45/46/47)*, *sol arka orta temporal gyrus (MTG; BA 21)*, *sol medial superior frontal gyrus ve sağ beyincik (cerebellum)* alanlarında aktivasyon izlendiğini belirtmektedir. Agnew vd. (2014) ise önceki çalışmaların aksine, nesnel geçişsiz eylem içeren tümceler ile geçişli eylem içeren tümcelerın beynin her iki yarıküresinde de *orta ve posterior superior temporal* alanlarda aktivasyona neden olduğunu buna karşın öznel geçişsiz eylem içeren tümcelerın bu bölgede aktivasyon göstermediğini öne sürmektedir.

Davranışsal ölçüm yöntemlerine dayanan çalışmalarda, nesnel geçişsiz eylemlerin öznel geçişsiz eylemlerden daha uzun işlemlenme süresine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Friedman vd., 2008; Meltzer-Asscher vd., 2015). Göz izleme yönteminin kullanıldığı bir çalışmada ise hem sağlıklı katılımcıların hem de *dilbilgisiz* (agrammatic) afazili katılımcıların öznel geçişsiz ve nesnel geçişsiz yapıların işlemlenmesinde farklı göz hareketi örüntüleri ortaya koyduğu bildirilmektedir (Lee ve Thompson, 2011).

Konu eylemin öznesinin canlılığı ile ilişkilendirildiğinde [+canlı] özneye sahip nesnel geçişsiz eylemlerin, [-canlı] özneye sahip nesnel geçişsiz eylemlerden daha uzun sürede işlemlendiği (Friedman vd., 2008), anadili İngilizce olan çocukların öznel geçişsiz eylemleri büyük oranda [+canlı] bir özne ile oluştururken, nesnel geçişsiz eylemlerin öznelerinin benzer oranda [+canlı] ve [-canlı] olarak tercih ettiklerini belirtilmektedir (Becker ve Schaeffer, 2013). Vernice ve Sorace (2018) ise [+canlı] öznenin, öznel geçişsiz eylemlerin okuma süresini kısaltırken nesnel geçişsiz eylemlerin okuma süresini uzattığını, ancak nesnel geçişsiz eylemler için öznenin [ $\pm$ canlı] olmasının okuma süresinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını öne sürmektedir.

### 1.3. Amaç

Bir bütün olarak bakıldığında, alanyazında öznel geçişsiz eylemlerin ve nesnel geçişsiz eylemlerin işlemlenme süreçlerini ele alan sınırlı çalışmanın bulunduğu dikkat çekmektedir.

Bu çalışmalarda da tutarlı bir biçimde nesnel geçişsiz eylemler ile öznel geçişsiz eylemlerin işlenmesinde farklılık olduğu belirtilse de öznenin canlılık özelliği devreye girdiğinde çalışmaların sonuçlarının birbirinden farklılaştığı görülmektedir.

Bu çalışmada nesnel geçişsiz, öznel geçişsiz ve geçişli eylem tiplerinin bilişsel işlenmesi, bu üç eylem türünün edilgenleşme süreçleri ve nesnel geçişsiz eylemlerde öznenin canlılık özelliğinin işlenme sürecine nasıl etki ettiğinin Türkçe üzerinden belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde çalışmada temel olarak iki deney gerçekleştirilmiştir. Birinci deneyde, [+canlı] özne ile oluşturulan a) nesnel geçişsiz, b) öznel geçişsiz ve c) geçişli eylemlerin işlenme süreçleri incelenmiştir. İkinci deneyde ise [-canlı] özne ile birlikte kullanılan nesnel geçişsiz ve [+canlı] özne ile birlikte kullanılan öznel geçişsiz eylemlerin işlenme süreçleri incelenmiştir. Bu çerçevede temel olarak şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1) Nesnel geçişsiz eylemler, öznel geçişsiz eylemler ve geçişli eylemlerin işlenme sürecinde bir farklılık bulunmakta mıdır?

2) Nesnel geçişsiz eylemlerin öznelinin canlılık özelliğinin işleme sürecine bir etkisi var mıdır?

3) Nesnel geçişsiz eylemler, öznel geçişsiz eylemler ve geçişli eylemlerin edilgenleşme süreçlerinde işleme etki eden bir farklılık var mı ?

## **2. Birinci Deney: [+canlı] özneye sahip nesnel geçişsiz, öznel geçişsiz ve geçişli eylemlerin işlenme süreci**

Birinci deneyde her biri [+canlı] özneye sahip olan nesnel geçişsiz eylemler, öznel geçişsiz eylemler ve geçişli eylemlerin işlenme ve edilgenleşme süreçleri incelenmektedir.

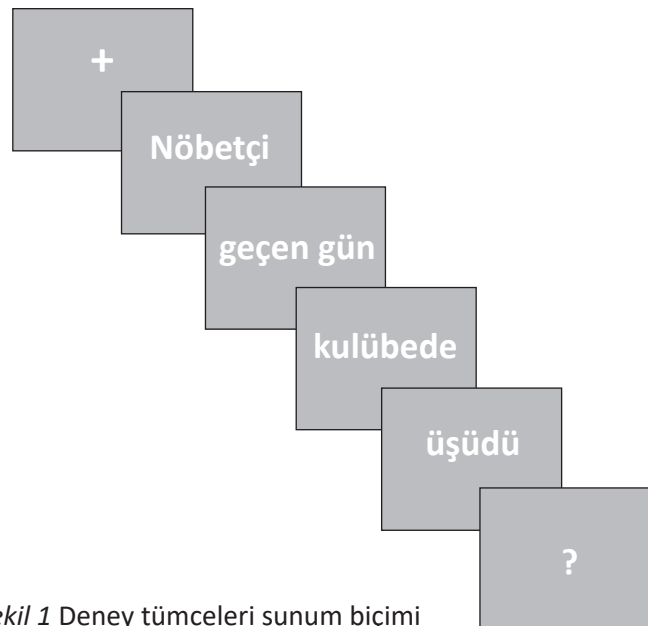
### **2.1. Yöntem**

#### **2.1.1. Katılımcılar**

Bu çalışmada 19 erkek (yaş aralığı: 18-35, ort. yaş: 26.5) 17 kadın (yaş aralığı: 18-30, ort. yaş: 24) toplam 36 katılımcı yer almıştır. Katılımcılar en az lise mezunu düzeyinde eğitim görmüşlerdir. Katılımcıların tamamının anadili Türkçedir ve tamamı sağ el terçihlidir. Bu çalışma Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu tarafından 18/11/2019 tarihli 28 karar numarası ile onaylanmıştır.

### 2.1.2. Süreç

Araştırmada öz ilerlemeli okuma (self-paced reading) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde göre bilgisayar ekranında sözcükler halinde sunulan tümcelerin okunması sırasında, katılımcılar yanıt butonuna basarak diğer uyarana geçmekte ve katılımcıların verdikleri tepki süreleri kaydedilmektedir. Tepki sürelerinin artmasının, diğer bir deyişle, katılımcının uyarana daha yavaş okumasının altındaki sebebin bilişsel yükün fazlalığı olduğu varsayılmaktadır (Just, Carpenter ve Woolley, 1982). Çalışmada uyarana sunumu için E-Prime 2 yazılımı kullanılmıştır. Deney esnasında katılımcılar sesten yatılmış ve loş bir ışıkla aydınlatılmış bir odada, bilgisayar ekranına 110 cm mesafede oturulmuştur. Katılımcılardan ellerini yanıt butonuna yerleştirmeleri istenmiştir. Deneyde katılımcılar ilk olarak ekranda fiksasyon artısını görmüşlerdir. Daha sonra deney setinin tümceleri katılımcının klavyedeki boşluk tuşuna her basmasında bir sözcük gelecek şekilde bilgisayar ekranına sözcük sözcük yansıtılmıştır. Katılımcılardan ekrana sözcükler halinde yansıyan tümceleri sessiz bir şekilde, mümkün olan en kısa sürede okumaları ve okuma sonrasında hızlı bir şekilde klavyedeki boşluk tuşuna basarak tümcedeki diğer sözcüğe geçmeleri istenmiştir. Dolayısıyla, yansıyan sözcüğün ekranda ne kadar kalacağı katılımcının denetimindedir. Deneyde katılımcılara sunulan tümcelerin tamamı dört sözcükten oluşmaktadır (Şekil 1). En son sözcük olan tümcenin eyleminden sonra ekrana soru işareti gelmiştir. Katılımcılardan bu soru işaretini gördüklerinde okudukları tümceyi kabul edilebilirlik açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Buna göre tümce kabul edilebilir ise 1 tuşuna, değilse 2 tuşuna basmaları istenmiştir. Deney başlamadan önce deney sürecine alışmaları için katılımcılarla kısa bir alıştırmaya yapılmış, asıl deney bu alıştırmadan sonrasında başlamıştır.



Şekil 1 Deney tümceleri sunum biçimi

### 2.1.3. Deney tümceleri

Deney tümcelerini oluşturmak için öncelikle Topaloğlu ve Gürlek'te (2016) sınıflandırılmış eylemlerden hareketle bir eylem havuz oluşturulmuş, daha sonra söz konusu eylemler alanyazında belirtilen tanı ortamlarıyla değerlendirilerek nesnel geçişsiz veya öznel geçişsiz olarak sınıflandırılmıştır. Bu çerçevede eylemlerin nesnel geçişsiz ya da öznel geçişsiz olmasının belirlenmesinde çalışmanın birinci bölümünde belirtilen tanı kriterleri kullanılmıştır. Deney tümcelerinin oluşturulmasında izlenen bu dilbilimsel kriterlerin yanı sıra kritik sözcük olan eylemlerin seslem sayıları ve Aksan vd. (2016)'den hareketle sözcük sıklık değerleri de eşit olacak biçimde oluşturulmuştur. Nakipoğlu (2001) nesnel geçişsiz eylemlerin geçmiş zamanda edilgenleştirilemeyeceğini öne sürdüğünden eylemlerin tamamında geçmiş zaman eki -DI kullanılmıştır.

Deney setinde her bir koşul, 15 tane [+canlı] öznel nesnel geçişsiz, [+canlı] öznel öznel geçişsiz ve [+canlı] öznel geçişli eylemli tümceyle temsil edilmiştir. Dilbilgisidışı yapılar eylemlerin edilgenleştirilmesiyle oluşturulmuştur (Tablo 1, Ek 1).

Tablo 1. Birinci Deneyde Yer Alan Tümce Örnekleri

Koşullar		Dilbilgisel	Dilbilgisidışı	N
nesnel geçişsiz	Öğrenci geçen gün hastanede	titredi.	titrendi.	30
öznel geçişsiz	Öğrenci geçen gün sınıfta	koştu.	koşuldu.	30
geçişli	Öğrenci geçen gün öğretmeni	yendi.	yenildi.	30

Deney tümcelerindeki dilbilgisidışı koşulların gerçekten edilgenlikle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla deneylerde yer almayan 26 katılımcıya onarım testi uygulanmıştır. Bu testte katılımcılara deneyde kullanılan tümceler yazılı olarak verilmiş ve katılımcılardan tümceleri okumaları ve eğer tümce dilbilgisidışı ise dilbilgisel biçimlerini yazmaları istenmiştir. Katılımcılar edilgen biçimdeki dilbilgisidışı tümceleri %93,3 oranında etken biçimine dönüştürerek dilbilgiselleştirme eğiliminde olmuşlardır. Bu sonuçlar deney setinde yer alan dilbilgisidışı yapıların gerçekten de edilgenleşme süreçlerini yansıttığını göstermektedir.

### 2.1.4. Verilerin analizi

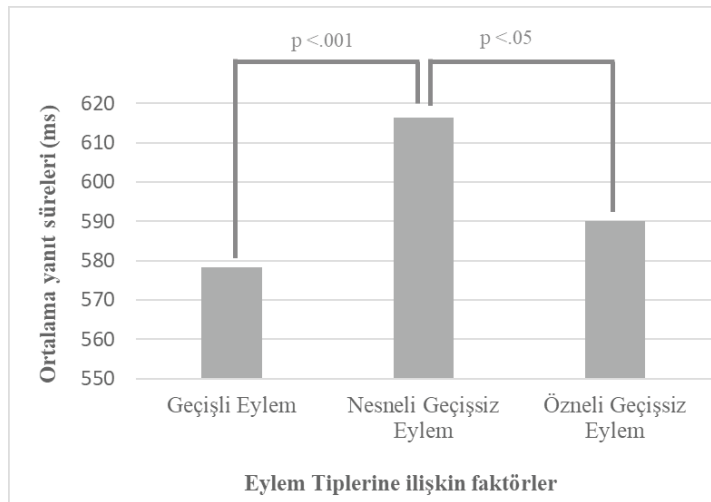
İstatistiksel analiz kritik sözcük olan eylemlere verilen ortalama yanıt süreleri üzerinden yapılmıştır. Analizlerde her bir koşula verilen yanıt sürelerinin ortalaması alınmış ve daha sonra tekrarlı ölçümler için ANOVA analizi uygulanmıştır. İstatistiksel analizde EYLEM TİPİ (3 seviye: öznel geçişsiz eylem, nesnel geçişsiz eylem, geçişli eylem), DİLBİLGİSELLİK (2 seviye: etken/

dilbilgisel, edilgen/dilbilgisidişi) faktörleri kullanılmıştır. Dolayısıyla bulgular bölümünde EYLEM TİPİ'nin yarattığı ana etki, DİLBİLGİSELLİK'in yarattığı ana etki ve EYLEM TİPİ X DİLBİLGİSELLİK etkileşimine ilişkin bulgular paylaşılacaktır.

İstatistiksel analizlerde serbestlik derecesinin birden fazla olması durumunda Greenhouse-Geisser (Greenhouse-Geisser, 1959) düzeltmesi uygulanmıştır. Koşulların yarattığı ana etkide anlamlı farklılık görülmesi durumunda farklılığın kaynağını belirlemek için Bonferroni düzeltmeli (Bonferroni, 1936) ikili karşılaştırmalar uygulanmıştır. İstatistiksel analizde SPSS 22 yazılımı kullanılmıştır.

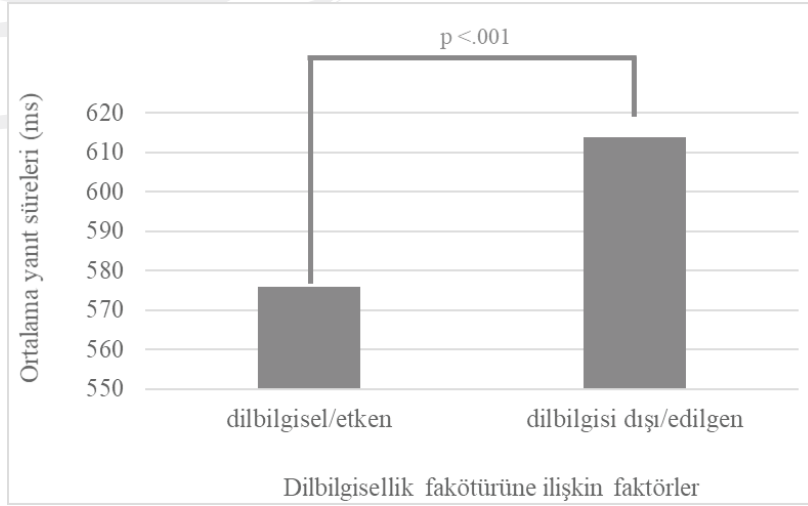
## 2.5. Bulgular

Eylem Tipi faktörünün yarattığı ana etkide, diğer bir deyişle geçişli eylem, nesneli geçişsiz eylem ve özneli geçişsiz eylemlerin işlemlenmesinde anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [ $F(2,70) = 6,151, p < .01$ ]. Nesneli geçişsiz, özneli geçişsiz ve geçişli eylem tiplerine ilişkin ortalama yanıt sürelerine bakıldığında, nesneli geçişsiz eylemlerin en uzun sürede ( $M = 616,506$  ms) okunan eylemler olduğu görülmektedir. Daha sonra okuma süresi açısından özneli geçişsiz eylemler ( $M = 590,093$  ms) gelmektedir. Okuma süresi en kısa olan diğer bir deyişle, en hızlı yanıtın verildiği eylem tipinin ise geçişli eylemler ( $M = 578,303$  ms) olduğu görülmektedir (Şekil 2). Nesneli geçişsiz, özneli geçişsiz ve geçişli eylem tipleri ikili olarak karşılaştırıldığında ise, geçişli eylemler ile nesneli geçişsiz eylemler arasında ( $p < .001$ ) ve nesneli geçişsiz eylemler ile özneli geçişsiz eylemler arasında ( $p > .05$ ) anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir.



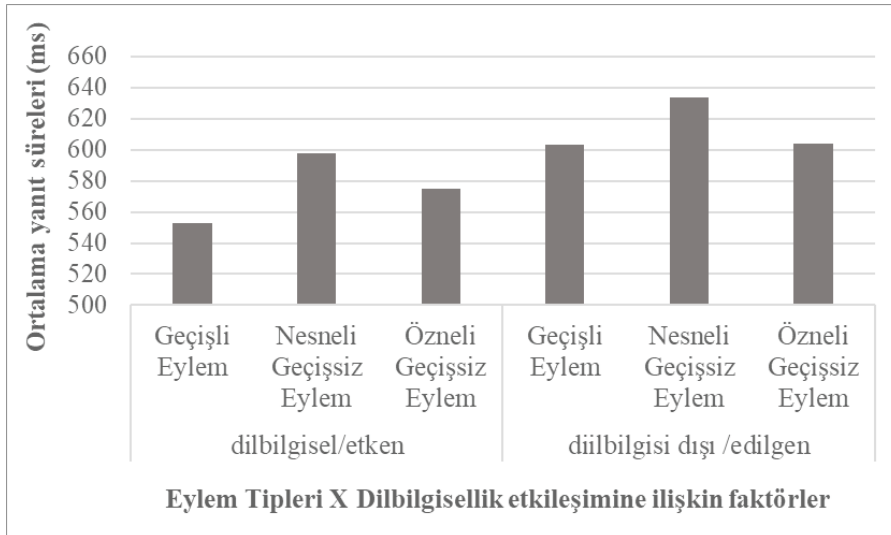
Şekil 2. Birinci deneydeki eylem tiplerine ilişkin ortalama yanıt süreleri

Dilbilgisellik faktörünün yarattığı ana etkide, diğer bir deyişle etken/dilbilgisel yapılarla edilgen/dilbilgisidışı yapılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F(1,35) = 15.635, p < .001$ ]. Ortalama yanıt sürelerine bakıldığında, dilbilgisidışı yapılara ( $M = 613.913$  ms) dilbilgisel yapılara ( $M = 576.022$  ms) göre daha yavaş yanıt verildiği, diğer bir ifadeyle bu yapıların işlenmesi için daha fazla zamana ihtiyaç duyulduğu ve bu yapıların işleme yükünün daha fazla olduğu görülmektedir (Şekil 3).



Şekil 3. Birinci deneydeki dilbilgisellik faktörüne ilişkin ortalama yanıt süreleri

Son olarak Eylem Tipi x Dilbilgisellik etkileşimine bakıldığında ise, anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir [ $F(2,70) = 0.894, p > .05$ ]. Diğer bir deyişle, dilbilgisel/etken yapılarda ve dilbilgisidışı/edilgen yapılarda eylem tiplerinin benzer bir örüntü ortaya koyduğu görülmektedir (Şekil 4).



Şekil 4. Birinci deneydeki Eylem Tipleri x Dilbilgisellik etkileşimine ilişkin ortalama yanıt süreleri

Sonuç olarak, [+canlı] öznelerle kurulan yapılarda, nesneli geçişsiz eylem > özneli geçişsiz eylem = geçişli eylem biçiminde bir örüntünün oluştuğu görülmektedir. Bununla birlikte, Eylem tipi X Dilbilgisellik etkileşiminde anlamlı bir farklılığın oluşmadığı üç koşul arasında görülen etkinin etken ve edilgen yapılarda benzer bir örüntüde ortaya çıktığı görülmektedir. Son olarak, edilgen/dilbilgisi dışı yapıların da etken/dilbilgisel yapılara göre daha uzun işleme süresine ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

## 2.6. Tartışma

Birinci deneyde Eylem Tiplerinin işlemlenmesinde nesneli geçişsiz > özneli geçişsiz = geçişli şeklinde bir örüntünün oluştuğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, nesneli geçişsiz eylem tiplerinin işlemlenmesi daha büyük bir işleme yüküne neden olmaktadır. Bu bulgu, nesneli geçişsiz eylemlerin özneli geçişsiz eylemlerden daha güç işlemlendiğini bildiren önceki çalışmalarla uyumludur (Friedman vd. 2008; Lee ve Thompson, 2011; Meltzer vd.,2015; Vernice ve Sorace, 2018). Perlmutter, Geçişsizlik Varsayımında (1978) nesneli geçişsiz eylemlerde özneli geçişsiz eylemlerden farklı olarak nesne konumundan özne konumuna bir sözdizimsel taşıma bulunduğunu ve eylemin tek üyesinin her ne kadar özne konumunda bulunsa da hâlâ nesne konumuyla ilişkili olan *erek* rolünde olduğunu öne sürmektedir. Alanyazında her ne kadar işleme sürecini inceleyen az sayıda çalışma bulunsa da, bu çalışmaların Perlmutter'in iddialarını desteklediği görülmektedir. iMRG çalışmalarında nesneli geçişsiz eylemlerin işlemlenmesi ile ilgili olarak *sol IFG (BA 45/46)* ve *sol arka MTG (BA 21)*'de aktivasyon görüldüğü ve *sol IFG (BA 45/46)* de görülen aktivasyonun nesnenin özne konumuna taşınmasını içeren sözdizimsel işlemde, *sol arka MTG (BA 21)*'de görülen aktivasyonun ise temel biçimde olmayan konusal rolden kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Shetreet, Friedmann ve Hadar 2010, Shetreet ve Friedmann, 2012).

Nesneli geçişsiz eylemlerin işlemlenmesindeki güçlüğün olası bir diğer nedeni, bu yapıların üye bilgi yapısının özneli geçişsiz eylemlerden farklı ve daha karmaşık olmasıdır. Nesneli geçişsiz ve özneli geçişsiz eylemlerin üye bilgi yapıları incelendiğinde nesneli geçişsiz eylemlerin *erek* rolünde bir *içsel üyeye*, özneli geçişsiz eylemlerin ise *kılcı* rolünde bir *dışsal üyeye* sahip olduğu belirtilmektedir (Ketrez, 1999; Levin ve Rappaport-Hovav, 1995). Meltzer vd. (2014), üye bilgi yapısı ve konusal seçeneklerin işlemlenmesi ile ilgili olarak nesneli geçişsiz eylemler ile özneli geçişsizler eylemler karşılaştırıldığında nesneli geçişsiz eylemlerde *Angular Girus ve Middle Frontal Girus* alanında daha büyük aktivasyon oluştuğunu rapor etmektedir. Çalışmada nesneli geçişsiz eylemlerin üye bilgi yapılarının özneli geçişsizlerden daha karmaşık olduğu, bu karmaşıklığın sebebinin ise nesneli geçişsiz eylemlerin tek üyelerinin temel konumundan saparak özne gibi davranmasıyla ilintili olduğu öne sürülmektedir. Birinci deneyde eylem tipleri faktöründe nesneli geçişsiz eylemlerin yanıt süresinin uzamasının olası nedenlerinden birisinin de nesneli geçişsiz eylemlerin üye bilgi yapılarındaki bu farklılığın olduğu düşünülmektedir.



Çalışmada Eylem Tipleri açısından ortaya konulan bir diğer bulgu geçişli eylemler ile öznel geçişsiz eylemler arasında bir işleme farklılığı görülmemesidir. Shreetreet vd. (2010)'nin geçişli eylemler ile öznel geçişsiz eylemlerin farklı bölgelerde aktivasyon yarattığını öne sürmesine karşın, Agnew vd. (2014) nesnel geçişsiz ve geçişli eylemlerin her iki yarıkürede *middle ve posterior superior temporal* de benzer aktivasyonlar gösterdiğini, öznel geçişsiz eylemlerde ise bu bölgede aktivasyon görülmediğini bildirmektedir. Meltzer vd. (2014) ise davranışal ölçümlerde öznel geçişsiz eylemlerin ve geçişli eylemlerin işleme süresinde anlamlı bir farklılık görülmediğini belirtmektedir. Bu bağlamda öznel geçişsiz eylemlerin ve geçişli eylemlerin beyinde farklı bölgelerde aktivasyon yarattığını belirten çalışmaların aksine, bu çalışmada, Meltzer vd. (2014)'de olduğu gibi, iki eylem türü arasında yanıt sürelerine yansıyan bir işleme farklılığı görülmemektedir. Diğer bir deyişle, öznel geçişsiz eylemler ile geçişli eylemler benzer sürelerde işlenmektedir. Öznel geçişsiz eylemler özne, geçişli eylemler ise hem özne hem nesne içermektedir. Tümce üretimi sırasında ise bu yapılarda herhangi bir sözdizimsel taşımaya ya da anlambilimsel değişime gerek olmadığı görülmektedir. Örneğin *koş-* eyleminin anlambilimsel olarak *kılıcı* bir özne içermesi gerekmektedir ve bu özne sözdizimsel olarak *kılıcı* konumuyla ilişkili olan özne konumunda üretilmektedir. Bu deneyde her iki koşul da *kılıcı* rolünde öznelere sahiptir. Dahası, nesnel geçişsiz eylemlerin aksine gerek geçişli eylemlerde gerekse öznel geçişsiz eylemlerde öznenin sözdizimsel taşımaya gereksinim olmadan üretildiği görülmektedir. Öznenin taşıdığı canlılık özelliği açısından değerlendirildiğinde, öznel geçişsiz eylemler ile geçişli eylemlerin [+canlı] öznelere oluşturulduğu nesnel geçişsiz eylemlerin ise daha çok [-canlı] öznelere tercih ettiği görülmektedir. Buna karşın, birinci deneyde, öznel geçişsiz eylemler ve geçişli eylemler öznelere taşıdıkları bu anlambilimsel özellik açısından bir uyum gösterirken, nesnel geçişsiz eylemlerde, öznenin canlılık özelliği açısından bir uyumsuzluk yaratıldığı, diğer bir deyişle nesnel geçişsiz eylemlerin [-canlı] özne tercih etmesine karşın, bu deneyde [+canlı] öznelere oluşturulduğu, dolayısıyla eylemler ile eylemlerin öznelere canlılık özellikleri açısından koşullar arasında bir asimetri olduğu görülmektedir. Birinci deneyde katılımcılar etken/dilbilgisel yapılar içerisinde ve edilgen/dilbilgisi dışı yapılar içerisinde nesnel geçişsiz, öznel geçişsiz ve geçişli eylem tiplerini benzer bir örüntüyle işledikleri buradaki ana etkinin etken yapılarda ve edilgen yapılarda farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgu da öznenin canlılık özelliğinin işleme sürecinin etkisine ilişkin yapılan yorumları destekler niteliktedir. Çünkü bu deneydeki gerek etken gerekse edilgen yapılarda nesnel geçişsiz eylemlerde eylem ile öznenin canlılık özelliği açısından anlambilimsel bir uyumsuzluk bulunurken diğer bir deyişle nesnel geçişsiz eylemler genellikle [-canlı] özne tercih etmesine karşın bu deneyde [+canlı] özne ile sunulmuşken, geçişli ve öznel geçişsiz eylemler doğalarına uygun biçimde [+canlı] özne ile sunulmuşlardır.

Çalışmanın bir diğer bulgusu da Dilbilgisellik faktöründe bir bütün olarak dilbilgisi dışı olan edilgen yapıların dilbilgisel etken biçimlerine göre daha uzun işleme süresine sahip olmasıdır. Yapılan onarım testi çerçevesinde değerlendirildiğinde katılımcıların edilgen

eylemleri çözümlene sürecinde bunların etken biçimlerini referans aldıkları ve bu farklılığın da edilgenleştirme sürecinin getirdiği bilişsel yükten kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu açıdan bulgular edilgen tümcelerın etken yapılardan daha güç işlemlendiğini öne süren alanyazınla uyumludur (Bastiaanse ve Zonneveld, 2005; Caplan ve Hannah, 1998; Meyer, Mack ve Thompson, 2012; Faroqi-Shah ve Thompson, 2003; Soojin ve Thompson, 2010; Thompson, 2003; Bastiaanse ve Edwards, 2004; Yağız ve Aydın, 2014; Duman vd., 2007; Bastiaanse, Bouma ve Post, 2009).

### 2.7. Sonuç

Sonuç olarak, bütün koşullarda [+canlı] öznenin bulunduğu birinci deneyde, nesnelı geçışsiz > öznelı geçışsiz = geçışli şeklinde bir örüntünün oluştuğu ve nesnelı geçışsiz eylemlerin işlemlenmesinde daha fazla süreye ihtiyaç duyulduğu görölmektedir. Nesnelı geçışsiz eylemlerde işlemlene süresindeki artışın olası nedenlerinden birisinin eylemlerin canlılık özelliklerindeki asitmetrinin olabileceği görölmektedir. Bununla birlikte, nesnenin özne konumuna taşınmasını içeren sözdizimsel taşıma ve bu taşımaya bağlı olarak özne konumunda bulunan üyenin *erek* rolünde kalması ve iki eylem türünde de eylemlerin üye bilgi yapılarındaki farklılığın da farklılığın olası sebepleri arasındadır. Ayrıca etken yapılarla edilgen yapılar arasındaki karşılaştırmada, edilgen yapıların etken yapılardan daha fazla işlemlenme süresine ihtiyaç duyduğu görölmektedir.

### 3. İkinci Deney: [-canlı] özneye sahip nesnelı geçışsiz, [+canlı] özneye sahip öznelı geçışsiz eylemlerin işlemlenme süreci

Perlmutter (1978) *irade bildiren ve istemli* olayları aktaran “*koş-*”, “*gül-*” gibi eylemleri öznelı geçışsiz, “*bat-*”, “*çürü-*” gibi kontrol dışında gelişen, diğer bir deyişle istemsiz olayları aktaran eylemleri ise nesnelı geçışsiz olarak sınıflandırmıştır. Ancak, Perlmutter sınıflandırmayı doğrudan eylemin öznesinin canlılığı üzerinden yapmanın yanıltıcı olacağını bildirmektedir (Perlmutter, 1978). Buna karşın, alanyazında nesnelı geçışsiz eylemlerde öznenin canlılık özelliğinin işlemlene sürecine etkisinin sorgulandığı çalışmalar bulunmaktadır. Friedman vd. (2008) ve Meltzer vd. (2015) [+canlı] özneye sahip nesnelı geçışsiz eylemlerin işlemlenme süresinin [-canlı] özneye sahip nesnelı geçışsiz eylemlerden daha uzun olduğunu ifade etmektedir. Becker ve Schaeffer (2013), çocukların öznelı geçışsiz eylemleri yüksek oranda [+canlı] bir özne ile kullanırken nesnelı geçışsiz eylemlerde ise [+canlı] ve [-canlı] eylemleri eşit oranda tercih ettiklerini bildirmektedir. Vernice ve Sorace (2018) da nesnelı geçışsiz ve öznelı geçışsiz eylemler karşılaştırdığında, nesnelı geçışsiz eylemlerde [+canlı] özne kullanılması durumunda okuma süresinin uzadığını bildirilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öznenin canlılığının söz konusu eylem tiplerinin işlemlenmesine ne tür bir etki yaptığının hâlâ tartışmalı olduğu ve bu konuda farklı bulguların ortaya konulduğu

görülmektedir. Nesneli geçişsiz eylemler ile özneli geçişsiz eylemlerin işleme sürecindeki farklılığa neden olabilecek pek çok olası faktör olmakla birlikte öznelin canlılığının etkisinin daha kontrollü ortamlarda test edilmesini gerekli kılmaktadır. Çalışmadaki ikinci deneyin amacı; nesneli geçişsiz eylemlerin öznelinin ilk deneyin aksine [-canlı] olması durumunda, diğer bir deyişle öznelin canlılık özelliğinin eylemlerle daha uyumlu bir biçimde sunulması durumunda, sonuçların birinci deneyden farklılaşıp farklılaşmayacağını belirlemektir.

### 3.1. Yöntem

Çalışmada ikinci deney seti nesneli geçişsiz eylemlerde öznenin canlılığının işleme ve edilgenleşme süreçlerine etkisini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. İkinci deneyde yer alan katılımcılar ve deney süreci birinci deney ile aynılık göstermektedir.

### 3.2. Deney tümceleri

İkinci deney setinde yer alan tümcelerdeki eylemlerin seçiminde birinci deneydeki eylemlerin seçimine benzer bir süreç izlenmiştir.

Deneydeki her iki koşul 32 eylemle temsil edilmiş, bu çerçevede toplamda 64 tümce oluşturulmuştur. Deneyde etken, diğer bir ifade ile dilbilgisel koşullarla eşit sayıda, eylemlerin edilgen biçimleriyle oluşturulan dilbilgisidışı tümceler (n= 64) yer almıştır. Nesneli geçişsiz eylemle kurulan tümcelerde *mermi, su, yaprak* gibi somut nitelikli [-canlı] özneler kullanılırken, özneli geçişsiz eylemlerle oluşturulan tümcelerde *öğretmen, doktor* gibi [+canlı] özneler kullanılmıştır. [+canlı] öznelerin tamamı aynı zamanda [+istemli] ve [+insan] özelliği göstermektedir. Bütün tümcelerde özne- zaman belirteci-nesne-eylem dizilişi kullanılmıştır (bkz. Tablo 2, Ek2).

Tablo 2. İkinci Deneyde Yer Alan Tümce Örnekleri

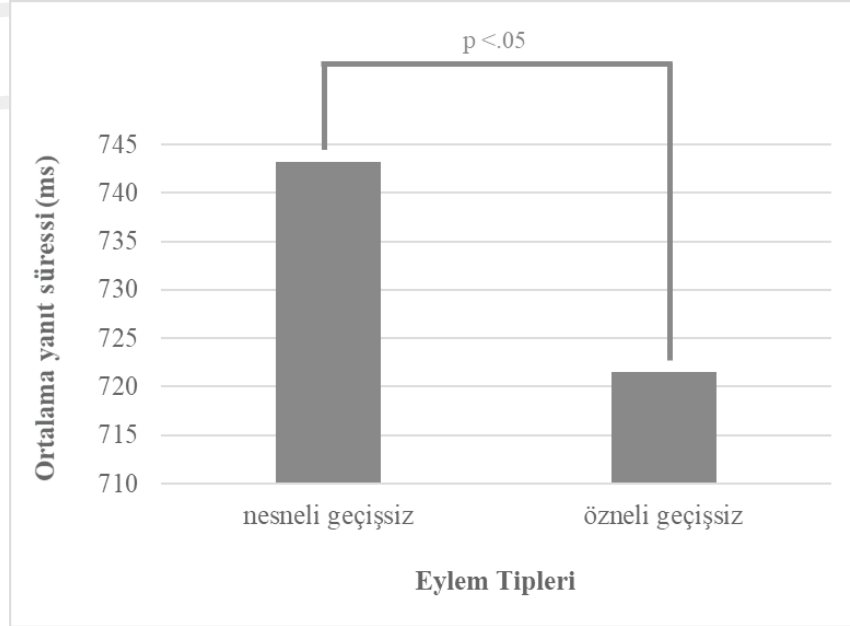
Koşullar		Dilbilgisel	Dilbilgisidışı	N
nesneli geçişsiz	Metal geçen gün ısıdan	eridi	erindi	64
özneli geçişsiz	Hırsız geçen gün evden	kaçtı.	kaçıldı.	64

### 3.3. Verilerin analizi

Birinci deneye benzer biçimde, istatistiksel analiz kritik sözcük olan eylemlere verilen ortalama okuma süresi yanıtları üzerinden yapılmıştır. Tekrarlı ölçümler için ANOVA'nın kullanıldığı istatistiksel analizde grup içi faktörler olarak EYLEM TİPİ (3 Seviye: özneli geçişsiz eylem ve nesneli geçişsiz eylem) ve DİLBİLGİSELLİK (2 Seviye: dilbilgisel/etken, dilbilgisidışı/ edilgen) belirlenmiştir. Dolayısıyla bulgular bölümünde EYLEM TİPİ'nin yarattığı ana etki, DİLBİLGİSELLİK'in yarattığı ana etki ve EYLEM TİPİ X DİLBİLGİSELLİK etkileşimine ilişkin bulgular paylaşılacaktır.

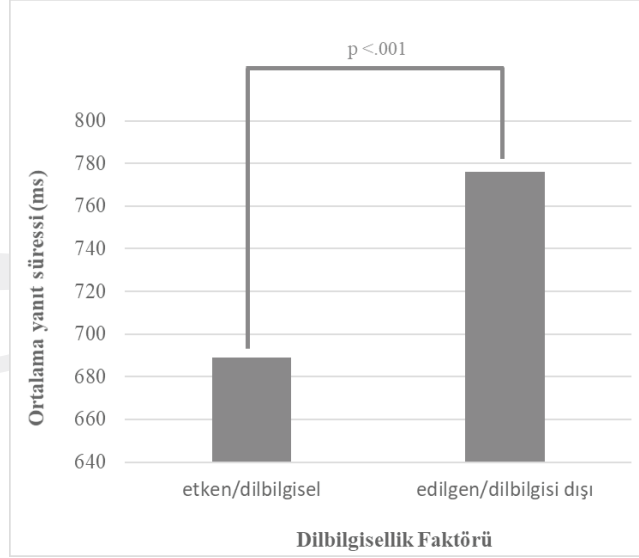
### 3.4. Bulgular

İstatistiksel analizde Eylem Tipi'nin yarattığı ana etkide, diğer bir deyişle nesnel geçişsiz eylemler ile öznel geçişsiz eylemler arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir, [ $F(1,35) = 4.793, p < .05$ ]. Ortalama yanıt sürelerine bakıldığında nesnel geçişsiz eylemlerin ( $M = 743.243$  ms), öznel geçişsiz eylemlere göre ( $M = 721,557$  ms) daha uzun yanıt süresine sahip olduğu ve nesnel geçişsiz > öznel geçişsiz biçiminde bir örüntünün olduğu görülmektedir (Şekil 5).



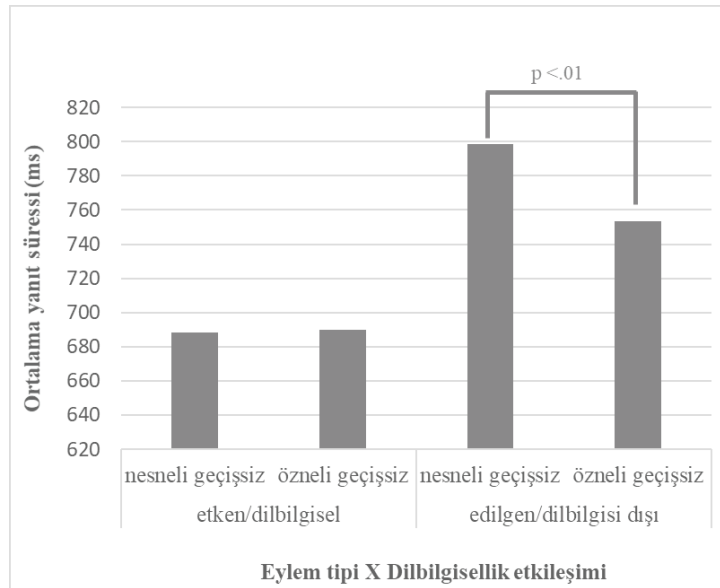
Şekil 5. Birinci deneydeki eylem tipine ilişkin ortalama yanıt süreleri

Eylem Tipleri x Dilbilgisellik etkileşiminde anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [ $F(1,35) = 4.443, p < .05$ ]. Diğer bir deyişle, bu etkileşimde gerek etken/dilbilgisel gerekse edilgen/dilbilgisidişi yapılar içerisinde nesnel geçişsiz ve öznel geçişsiz eylem tiplerinin yarattıkları etki açısından bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Buna göre etken/dilbilgisel tümceler içerisinde, nesnel geçişsiz ile öznel geçişsiz eylem tipleri arasında anlamlı farklılık oluşmadığı, edilgen/dilbilgisidişi yapılarda ise nesnel geçişsiz ve öznel geçişsiz eylem tipleri arasında anlamlı farklılığın olduğu ( $p < .01$ ) ve nesnel geçişsiz eylemlerin öznel geçişsiz eylemlere göre daha uzun işleme sürelerine sahip olduğu görülmektedir. (Şekil 6). Dolayısıyla, Eylem Tipi faktöründe görülen nesnel geçişsiz > öznel geçişsiz örüntüsünün temel olarak edilgen/dilbilgisidişi yapılardan kaynaklandığı buna karşın etken yapılarda nesnel geçişsiz = öznel geçişsiz biçiminde bir örüntünün olduğu görülmektedir.



Şekil 6. Birinci deneydeki Eylem Tipleri x Dilbilgisellik etkileşimine ilişkin ortalama yanıt süreleri

Dilbilgisellik faktörünün yarattığı ana etkide ise, etken/dilbilgisel yapılar ile edilgen/dilbilgisi dışı yapılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir, [ $F(1,35) = 12.948, p < .001$ ]. Ortalama yanıt sürelerine bakıldığında edilgen yapılar ( $M = 775,87$  ms) etken yapılar ( $M = 688.929$  ms) daha yavaş yanıt verildiği, diğer bir ifadeyle bu yapıların işlenmesi için daha fazla zamana ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (Şekil 7).



Şekil 7 İkinci deneydeki dilbilgisellik faktörüne ilişkin ortalama yanıt süreleri

### 3.5. Tartışma

İkinci deneyde, eylem tiplerinde nesnel geçişsiz > öznel geçişsiz biçiminde anlamlı bir farklılık olduğu diğer bir deyişle nesnel geçişsiz eylemlerin işleme sürecindeki oluşan yükün birinci deneyle benzer bir biçimde daha fazla olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Eylem Tipleri x Dilbilgisellik etkileşimi nesnel geçişsiz eylemler ile öznel geçişsiz eylemler arasındaki bu farklılığın temelde edilgen yapılarda ortaya çıktığını, etken dilbilgisel yapılarda iki eylem tipi arasında bir farklılık oluşmadığı göstermektedir. Diğer bir deyişle, nesnel geçişsiz ve öznel geçişsiz eylem tipleri arasındaki farklılık edilgenleştirmeden kaynaklanan bir durumda ortaya çıkmaktadır. Perlmutter (1978), öznel geçişsiz eylemlerin edilgenleştiğini buna karşın nesnel geçişsiz eylemlerin ise edilgenleşmediğini öne sürmektedir. Dolayısıyla bu bulgular gerçekten de edilgenleşme sürecine öznel geçişsiz eylemlerin daha duyarlı olduğunu göstermektedir.

İkinci deneyde nesnel geçişsiz eylemlerin edilgenleştirilerek dilbilgisidişi biçimleri “\**Metal geçen gün ısıdan erindi.*” biçiminde yapılardan oluşmaktadır. Tümcenin eylemi olan “*eri-*” dışsal bir tetiklenme ile gerçekleşmektedir ve “*Metal*” üyesinin bu eylemi başlatma yeteneği yoktur. Nakipoğlu (2001), geçişsiz eylemin tek üyesinin eylemde aktarılan durumu tetikleyecek özelliklere sahip değilse, durumun kendisi üye tarafından içsel olarak tetiklenmezse veya deneyimlenemezse bu eylemlerin edilgenleşmeyeceğini öne sürmektedir. Diğer bir deyişle, işleme sürecinin eylem tipinin edilgenleşme süreci ile kurduğu etkileşime duyarlı olduğu görülmektedir.

Erguvanlı-Taylan ve Göksel (2008)’e göre edilgenleşme sırasında öznenin canlılık özelliği büyük önem taşımaktadır. Buna göre 13b’deki edilgen biçimin dilbilgisi dışı olmasının sebeplerinden birisi öznenin [-canlı] özellikte olmasıdır.

(15a) Tavuğu fırında unutmuşuz, tavuk yanmış.

(15b) \*Tavuğu fırında unutmuşuz, tavuk yanılmış.

Her ne kadar “tavuk” üyesi edilgen biçimde özne konumuna taşınsa da kılıcı özelliğini alamadığında (Sebzecioğlu, 2011) edilgenleşmemektedir. Öznel geçişsizlerde ise özne bir *istem* bildirdiğinden diğer bir deyişle, eylemde gerçekleşen olayı başlatma ve deneyimleme özelliklerine sahip olduğundan 16a’daki kılıcının dışlanması durumunda edilgenleşmesinin önünde hiçbir engel kalmamakta ve tümce dilbilgisel olmaktadır.

(16a) \*Hırsız geçen gün evden kaçıldı.

(16b) Geçen gün evden kaçıldı.

Geçişsiz eylemlerin sınıflandırılmasında edensiz edilgenliği başka bir deyişle, eylemin kılıcısının tümceden dışlandığı edilgen tümceleri bir tanı ortamı olarak değerlendiren Acartürk (2005), katılımcıların edensiz edilgenliği öznel geçişsiz yapılarla kullanmayı tercih ederken,

bu yapıları nesnel geçişsiz eylemlerle kullanmayı tercih etmediğini belirtmektedir. Başka bir deyişle, anadili Türkçe olan katılımcılar nesnel geçişsiz eylemlerin edilgen biçimlerini kullanmayı tercih etmemektedir. Bu çalışmanın bulgularında da görüldüğü üzere, katılımcılar öznel geçişsiz eylemlerin edilgen biçimleriyle karşılaştırıldığında, nesnel geçişsiz eylemlerin edilgen biçimlerini işlemekte daha fazla süreye ihtiyaç duymaktadır.

Ayrıca alanyazında nesnel geçişsiz eylemlerin edilgenleşmemesinin en büyük sebeplerinden birinin öznelinin canlılık özelliği olduğu ifade edilmektedir. Edilgen yapılarda nesnel geçişsiz eylemlerin gerek [+canlı] özne ile oluşturulduğu birinci deneyde gerekse [-canlı] özneye oluşturulduğu ikinci deneyde öznel geçişsizlere göre daha fazla işleme yükü oluşturdukları dikkat çekmektedir. Bu bulgular öznel geçişsiz eylemlerin edilgenleşebildiğini buna karşın nesnel geçişsiz eylemlerin edilgenleşemediğini söyleyen Geçişsizlik Varsayımını (Perlmutter, 1978) Türkçe üzerinden desteklemektedir.

Bu çalışmanın bulguları etken yapı olmaları durumunda [-canlı] özneye sahip nesnel geçişsiz eylemler ile [+canlı] özneye sahip öznel geçişsiz eylemler benzer sürelerde işlendiğini göstermektedir. Diğer bir deyişle, eylem tipleri ile öznelin anlambilimsel özelliklerinin uyumlu olması durumunda işleme yükü oluşmamaktadır. Meltzer vd. (2014) [+canlı] özneye sahip nesnel geçişsiz eylemleri, öznel geçişsiz ve geçişli eylemlerle karşılaştırmakta ve beyinde aktiflenen alanlar açısından [+canlı] özneye sahip nesnel geçişsiz eylemlerde diğer eylemlerden farklı olarak IFG'nin *pars opercularis* ve sol yarıkürede *precentral girüste* aktivasyon görüldüğünü aktarmaktadır. Aynı aktivasyon Shtreet vd. (2010)'da da tutarlı bir biçimde gözlenmekte ayrıca [+canlı] özneye sahip nesnel geçişsiz eylemlerin yanıt sürelerinin diğer eylem türlerine kıyasla önemli ölçüde uzun olduğu da bildirilmektedir. Benzer biçimde, Friedman (2008) da [+canlı] özneye sahip nesnel geçişsiz eylemlerin [-canlı] özneye sahip nesnel geçişsiz eylemlerden daha uzun sürede işlendiği öne sürmektedir. Vernice ve Sorace (2018) da nesnel geçişsiz eylemlerde [+canlı] öznenin öznel geçişsiz eylemlerle karşılaştırıldığında işleme süresini uzattığını bildirirken Becker ve Schaeffer (2013) ise çocukların nesnel geçişsiz eylemleri canlı ve cansız öznelere eşit şekilde ürettiklerini bildirmektedir. Bu çalışmada eylemin etken olması diğer bir deyişle, eylem tipleri ile öznelin canlılık özellikleri arasında bir uyum olması durumunda eylem tipleri arasında işleme farklılığı oluşmadığı ancak edilgen yapılarda bir asimetrisinin olduğu ve nesnel geçişsiz eylemlerin gerek edilgenleşme süreci gerekse öznenin canlılığı açısından işleme yükünün arttığı görülmektedir.

Son olarak ikinci deneyde de birinci deneye benzer biçimde bir bütün olarak edilgen yapıların işlenmesinin etken yapılara göre daha uzun olduğu görülmektedir.

### **3.6. Sonuç**

İkinci deneyin sonuçlarına bakıldığında, nesneli geçişsiz eylemlerin özneli geçişsiz eylemlerden daha uzun sürede işlenen yapılar olduğu görülmektedir. Ancak Eylem Tipleri x Dilbilgisellik etkileşiminden elde edilen sonuçlar eylem tipleri ile özneli arasında anlambilimsel uyumun görüldüğü etken yapılar nesneli geçişsiz eylemler = özneli geçişsiz eylemler örüntüsünün görüldüğünü, nesneli geçişsiz eylemler > özneli geçişsiz eylemler örüntüsünün ise edilgen yapılarla ilişkili olduğunu ve nesneli geçişsiz eylemlerin temel ayrımlarından birinin bu eylem tipinin edilgenleşmemesi olduğu görülmektedir.

### **4. Genel tartışma ve sonuç**

Bu çalışmada gerçekleştirilen iki deneye bir bütün olarak bakıldığında, nesneli geçişsiz ve özneli geçişsiz eylem tiplerinin işlenmesinde, nesneli geçişsiz eylemlerin özneli geçişsiz eylemlerden daha uzun yanıt süresine sahip olduğu ve iki eylem tipi arasında işleme farklılığı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Türkçedeki söz konusu eylemlere ilişkin işleme görünümünün diğer dillerde nesneli geçişsiz eylemlerin özneli geçişsiz eylemlerden farklı işlendiğini bildiren çalışmalarla örtüştüğünü göstermektedir (Agnew vd., 2014; Becker ve Schaeffer, 2013; Friedman vd., 2008; Lee ve Thompson, 2011; Meltzer-Asscher vd., 2015; Meltzer-Asscher vd., 2015; Shetreet, Friedmann ve Hadar, 2010; Shetreet ve Friedmann, 2012; Vernice ve Sorace, 2018).

Bu çalışma ayrıca, nesneli geçişsiz eylemlerin işlenmesinin öznenin canlılık özelliğine oldukça duyarlı olduğunu göstermektedir. Birinci deneyde her biri [+canlı] özneye sahip özneli nesneli geçişsiz eylemler, özneli geçişsiz eylemler ve geçişli eylemler karşılaştırılmış ve nesneli geçişsiz > özneli geçişsiz = geçişli şeklinde bir örüntü görülmüş ve bu örüntünün etken/dilbilgisel yapılar ile edilgen/dilbilgisidişi yapılar arasında farklılaşmadığı belirlenmiştir. İkinci deneyde ise [-canlı] özneye sahip nesneli geçişsiz eylemler ile [+canlı] özneye sahip özneli geçişsiz eylemler karşılaştırılmış ve etken/dilbilgisel yapılar bu iki eylem tipi arasında anlamlı bir farklılık görülmezken edilgen/dilbilgisidişi yapılar nesneli geçişsiz > özneli geçişsiz bulgusuna ulaşmıştır. Nesneli geçişsiz eylemlerin -canlı özne özneli geçişsiz eylemlerin +canlı özne tercih etmeleri ve bu bağlamlarda bulunmaları durumunda her iki eylem tipi arasında fark oluşmaması buna karşın nesneli geçişsiz eylemlerin +canlı bir özne ile kullanılması durumunda, diğer bir deyişle, eylemin tercih etmediği bir anlambilimsel özellik taşıyan özne ile oluşturulmasında iki eylem tipi arasında fark olduğu görülmektedir. Bu durum sözkonusu yapıların sözlükçede anlambilimsel özellikleriyle birlikte kodlandığını öne süren görüşlerle (Dowty,1991; Levin-Rappaport Hovav,1995) uyumlu olabileceğini göstermektedir. Buna karşın nesneli geçişsiz eylemlerin tümce düzeyi özelliklerle ilişkisi olduğunu öne süren görüşlerin (Borer,1994 ve van Hout, 2004) dışlanması için ek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.



Geçişsizlik Hipotezi nesneli geçişsiz eylemlerin edilgenleşmediğini iddia etmektedir. Bu çalışmada her iki deneydede edilgen yapılarda nesneli geçişsiz eylemlerin özneli geçişsiz eylemlere göre daha fazla bilişsel yük oluşturduğu görülmektedir. Bu sonuçlar nesneli geçişsiz eylemlerin edilgenleşmediğini öne süren Geçişsizlik Varsayımını ( Perlmutter, 1978) desteklemektedir.

Son olarak bu çalışma nesneli geçişsiz veya özneli geçişsiz olmasından bağımsız bir olarak edilgen yapıların etken yapılardan daha uzun sürede işlemlendiğini göstermektedir.

#### Kaynakça

- Acartürk, C. (2005). *Gradient Characteristics of the Unaccusative/Unergative Distinction in Turkish: An Experimental Investigation*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: ODTÜ
- Acartürk, C. ve Zeyrek D. (2010). "Unaccusative/Unergative Distinction in Turkish: A Connectionist Approach". In: *Proceedings of the Eighth Workshop on Asian Language Resources* 111-119.
- Agnew, Z. K., van de Koot, H., McGettigan, C., ve Scott, S. K. (2014). Do sentences with unaccusative verbs involve syntactic movement? Evidence from neuroimaging. *Language, cognition and neuroscience*, 29(9), 1035-1045.
- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü., ve Demirhan, U. U. (2016). *A frequency dictionary of turkish*. Taylor ve Francis.
- Bastiaanse, R., ve Edwards, S. (2004). Word order and finiteness in Dutch and English Broca's and Wernicke's aphasia. *Brain and language*, 89(1), 91-107.
- Bastiaanse, R., ve van Zonneveld, R. (2005). Sentence production with verbs of alternating transitivity in agrammatic Broca's aphasia. *Journal of neurolinguistics*, 18(1), 57-66.
- Bastiaanse, R., Bouma, G., ve Post, W. (2009). Linguistic complexity and frequency in agrammatic speech production. *Brain and Language*, 109(1), 18-28.
- Becker, M., ve Schaeffer, J. (2013). Animacy, argument structure and unaccusatives in child English. *Generative linguistics and acquisition: Studies in honor of Nina M. Hyams*, 13-54.
- Biktimir, T. (1986). Impersonal passives and the-ArAk construction in Turkish. *Studies in Turkish linguistics*, 8, 53.
- Bonferroni, C.E. (1936). Teoria statistica delle classi e calcolo delle probabilit `a. *Pubblicazioni del R Istituto Superiore di Scienze Economiche e Commerciali di Firenze* 8:3-62.
- Borer, H. (1994). The projection of arguments. In E. Benedicto and J. Runner (eds.), *Functional Projections, University of Massachusetts Occasional Papers*, 17: 19-47.
- Burzio, L. (1986). *Italian Syntax*. Dordrecht: Reider
- Caplan, D., ve Hanna, J. E. (1998). Sentence production by aphasic patients in a constrained task. *Brain and Language*, 63(2), 184-218.
- Comrie, B. (1989). *Language universals and linguistic typology*. Chicago: University of Chicago.

- Dietrich, A. P. (1999). Relational Grammar and Impersonal Passives". *Poznan Studies in Contemporary Linguistics* 35, 35-54.
- Dowty, D. (1991). Thematic Proto-Roles and Argument Selection. *Language*, 67(3), 547-619.
- Duman, T. Y., Aygen, G., Özgirgin, N., ve Bastiaanse, R. (2007). Object scrambling and finiteness in Turkish agrammatic production. *Journal of Neurolinguistics*, 20(4), 306-331.
- Erguvanlı-Taylan, E. ve Göksel (2008). The Structure of Modern Turkish, Class Notes.
- Faroqi-Shah, Y. ve Thompson C. K. (2003). Effect of Lexical Cues on the Production of Active and Passive Sentences in Broca's and Wernicke's Aphasia. *Brain and Language*, 85, 409-426.
- Friedmann, N., Taranto, G., Shapiro L. P. ve Swinney D. (2008). The Leaf Fell (The Leaf): The Online Processing of Unaccusatives. *Linguist. Inq.*, 39, 355-377.
- Grimshaw, J. (1990). *Argument Structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Just, M. A, Carpenter P. A. ve Woolley J. D. (1982). Paradigms and Processes in Reading Comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 111(2), 228.
- Keenan, E. L. (1976). Remarkable Subjects in Malagasy. Ed. Li, Charles, *Subject and Topic*. 247-301, New York: Academic Press.
- Ketrez, F. N. (1999). *Early Verbs and the Acquisition of Turkish Argument Structure*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. 2: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- Lee, J. ve Thompson C. K. (2011). "Real-time Production of Unergative and Unaccusative Sentences in Normal and Agrammatic Speakers: An Eyetracking Study". *Aphasiology*. 25. 813-825.
- Levin, B., Rappaport-Hovav M. ve Keyser S. J. (1995). *Unaccusativity: At the Syntax-Semantics Interface*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Meltzer-Asscher, A., Mack, J. E., Barbieri E. ve Thompson C. K. (2015). How the Brain Processes Different Dimensions of Argument Structure Complexity: Evidence from fMRI. *Brain and Language*. 142.
- Meyer, A. M., Mack, J. E. ve Thompson C. K. (2012). Tracking Passive Sentence Comprehension in Agrammatic Aphasia. *Journal of Neurolinguistics*, 25 (1), 31-43.
- Nakipoğlu, M. (1998). Split Intransitivity and the Syntax-Semantics Interface in Turkish. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Nakipoğlu, M. (2000). On the Aspectual Properties of Unaccusatives. Ed. A. Göksel ve C. Kerslake, *Proceedings of the Ninth International Conference on Turkish Linguistics*, 67-74.
- Nakipoğlu-Demiralp, M. (2001). The Referential Properties of the Implicit Arguments of Impersonal Passive Constructions in Turkish. *Linguistik Aktuell (Linguistics Today)*, 44, 129-150.
- Nakipoğlu-Demiralp, M. (2002). Türkçe'deki Ayrık-Geçişsiz Eylemlerin Olay Yapısal Bir İncelemesi [An Event Structural Analysis of Split Intransitives in Turkish]. *Dilbilim Araştırmaları*. 1-16.
- Özkaragöz, İ. Z. (1980). Evidence from Turkish for the Unaccusative Hypothesis. *In Proceedings of the Sixth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. 411-422.

- Özkaragöz, İ. Z. (1986). *The Relational Structure of Turkish Syntax*. Doktora Tezi, University of California.
- Özsoy, S. A. (2009). "Argument structure, animacy, syntax and semantics of passivization in Turkish: A corpus-based approach". *Corpus analysis and variation in linguistics*, 1, 259.
- Perlmutter, D. M. (1978). Impersonal Passives and the Unaccusative Hypothesis. *In Proceedings of the Fourth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 157-189.
- Perlmutter, D. M. ve Postal P. (1984). The 1-advancement exclusiveness law. *Studies in relational grammar*, 2, 81-125.
- Pinker, S. (1984). *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sebzecioğlu, T. (2011). Türkçede Özne Yükleme. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 8, 15-40.
- Shetreet, E. ve Friedmann N. (2012). Stretched, Jumped, and Fell: An fMRI Investigation of Reflexive Verbs and Other Intransitives. *NeuroImage*, 60, 1800-1806.
- Shetreet, E., Friedmann N. ve Hadar U. (2010). The Neural Correlates of Linguistic Distinctions: Unaccusative and Unergative Verbs. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22, 2306-2315.
- Soojin, C. ve Thompson C. K. (2010). What Goes Wrong During Passive Sentence Production in Agrammatic Aphasia: An Eyetracking Study Passive Sentence Production In Agrammatism. *Aphasiology*, 24 (12), 1576–1592.
- Thompson, C. K. (2003) Unaccusative Verb Production in Agrammatic Aphasia: the Argument Structure Complexity Hypothesis. *Journal of Neurolinguistics*, 16, 151–167.
- Topaloğlu, A.ve Gürlek M. (2016). *Türkçede Fiiller ve Çatıları*. Kesit Yayınları, İstanbul.
- Van Valin, R. D (1990). Semantic Parameters of Split Intransitivity. *Language*, 66, 221– 260
- Van Hout, Angeliek. 2004. Unaccusativity as Telicity Checking, In: A. Alexiadou et al. (eds.), *The Unaccusativity Puzzle: Explorations of the syntax-semantics interface*. Oxford: Oxford University Press. 60-83.
- Vernice, M. ve Sorace A. (2018). Animacy Effects on the Processing of Intransitive Verbs: An Eye-tracking study. *Language, Cognition and Neuroscience*, 33(7), 850-866.
- Yağız, O. ve Aydın B. (2014). Processing Active / Passive Sentences in Turkish Agrammatic Aphasics. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 158, 254 – 259.
- Zeyrek, D. ve Acartürk, C. (2014). "The Distinction Between Unaccusative and Unergative Verbs in Turkish: an Offline and an Eyetracking Study of Split Intransitivity". *Proceedings*, 1832-1837.

#### EKLER

Şekil 1 Deney tümceleri sunum biçimi.....	7
Şekil 2. Birinci deneydeki eylem tiplerine ilişkin ortalama yanıt süreleri .....	10
Şekil 3. Birinci deneydeki dilbilgisellik faktörüne ilişkin ortalama yanıt süreleri .....	11
Şekil 4. Birinci deneydeki Eylem Tipleri x Dilbilgisellik etkileşimine ilişkin ortalama yanıt süreleri .....	11
Şekil 5. Birinci deneydeki eylem tipine ilişkin ortalama yanıt süreleri .....	16
Şekil 6 Birinci deneydeki Eylem Tipleri x Dilbilgisellik etkileşimine ilişkin ortalama yanıt süreleri .....	17
Şekil 7 İkinci deneydeki dilbilgisellik faktörüne ilişkin ortalama yanıt süreleri.....	18

### Ek1. Birinci Deneyde Yer Alan Tümceler

Koşullar		Dilbilgisel	Dilbilgisidışı
nesneli geçişsiz	Mermi geçen gün duvardan Su geçen gün çatıdan Ülkenin geçen hafta ormanları Yapraklar geçen ay bahçede Avize geçen gün tavadan Çorba geçen hafta ocakta . Elmas geçen ay karanlıkta Çiçek geçen ay saksıda . Doların geçen gün fiyatı Kek geçen gün fırında Yemek geçen ay mutfakta Ateş geçen gün yağmurda Bez geçen gün cama Balon geçen ay balkonda p. Kaya geçen yıl rüzgarda Çamur geçen hafta örtüye Elbisenin geçen yıl kolu Metal geçen gün ısıdan Kar geçen gün şehre .Boya geçen hafta kovadan Perde geçen gün kirden Tahta geçen ay güneşten Koku geçen hafta yastığa Şeker geçen ay bakkalda Çocuğun geçen yıl pantolonu Ekmek geçen gün tandırda Kağıt geçen gün sobada Meyve geçen ay buzlukta Kayık geçen gün gölde Mahsul geçen gün tarlada Çay geçen gündemlikten Işık geçen gün aynadan	sekti. damladı. azaldı. sarardı. sarktı. kaynadı parladı. soldu arttı. kabardı. koku. sönüdü. yapıştı. atladı aşındı. bulaştı. genişledi. eridi. yağdı. aktı. karardı. çürüdü. sindi. tükenildi. küçüldü. pişti. yandı. dondu. batı. kurudu. taştı. yansdı. üşüdü. zıpladı. susustu. utandı. koştu oynadı. kızdı. alıştı. kaçtı. şaştı. küstü. oturdu. baktı. dolaştı. gezdi. sattı. direnildi. durdu. vardı. gitti. inandı. yattı. çalıştı. uğraştı. imrendi. seslendi. dokundu. konuştu. kalktı. çıkı. çoştı. uyudu.	sekildi. damlandı. azalındı. sararıldı. sarkıldı kaynandı parlandı solundu artıldı kabarıldı kokuldu sönüldü yapışıldı patlandı aşınıldı bulaşıldı genişlendi erindi yağıldı akıldı kararıldı çüründü sinildi tükenildi küçüldü pişildi yanıldı donuldu batıldı kurundu taşıldı yansındı üşündü. zıplandı. susuldu. utanıldı koşuldu oynandı kızdı alışıldı kaçıldı şaşıldı küşüldü oturuldu bakıldı dolaşıldı gezildi satıldı direnildi duruldu varıldı gidildi inanıldı yatıldı çalışıldı uğraşıldı imrenildi seslenildi dokunuldu konuşuldu kalkıldı çıkıldı çoşuldu uyundu
özneli geçişsiz	Nöbetçi geçen gün kulübede Basketbolcu geçen gün havaya Seyirci geçen hafta sinemada Asker geçen ay komutandan Bakıcı geçen gün yola Futbolcu geçen hafta maçta Asistan geçen ay öğrenciye Müzisyen geçen ay gürültüye Hırsız geçen gün evden Polis geçen gün olaya Oyuncu geçen ay yönetmene Konuk geçen gün koltuğa Avcı geçen gün kuşa Görevli geçen ay arazide Turist geçen yıl müzede Emlakçı geçen hafta arsayı Gösterici geçen yıl polise Şoför geçen gün durakta Memur geçen gün ofise Balıkçı geçen hafta pazara Müşteri geçen gün satıcıya Adam geçen ay çadırdan Öğrenci geçen hafta konuya Profesör geçen ay projeye Büyükkelçi geçen yıl ülkeye Pazarıcı geçen gün kadına Bebek geçen gün köpeğe Patron geçen ay çalışanla Manken geçen gün ayağa Koruma geçen gün salondan Şarkıcı geçen gün partide Hostes geçen gün kabinde		

Ek2. İkinci Deneyde Yer Alan Tümceler

Koşullar		Dilbilgisel	Dilbilgisidışı
nesneli geçişsiz	Kapıcı geçen gün mutfakta Ustanın geçen gün öfkesi Polis geçen gün arabadan Yönetici geçen gün kapıda Bankacının geçen hafta kravatı Bisikletçinin geçen yıl kafatası İşçinin geçen gün üstü Bebegin geçen ay saçı Şoförün geçen gün ayağı Hakim geçen gün sandalyeye Bahçıvanın geçen hafta eli Teknisyen geçen yıl işte Boyacı geçen gün duvara Profesörün geçen ay yüzü Adam geçen yıl karakolda Aktör geçen gün sahnede Albay geçen gün hastanede Cerrah geçen gün odadan Bürokrat geçen gün merdivende Emlakçının geçen hafta sargıları Garsonun geçen yıl kemiği Memurun geçen gün elbisesi Çocuğun geçen yıl boyu Simitçinin geçen gün kolu Teknisyen geçen gün yatağa Balıkçının geçen hafta parmağı Asker geçen yıl orduda Dansçı geçen gün mikrofona Avukatın geçen ay elleri Gazeteci geçen yıl yaşlılığında	titredi yatıştı fırladı belirdi gevşedi çatladı kirlendi uzadı şişti çöktü dondu yıprandı değdi kırıştı duruldu titredi yatıştı fırladı belirdi gevşedi çatladı kirlendi uzadı şişti çöktü dondu yıprandı değdi kırıştı duruldu	titrendi yatışıldı fırlandı belirildi gevşendi çatlandı kirlenildi uzandı şişildi çöküldü donuldu yıpranıldı değildi kırışıldı durulundu titrendi yatışıldı fırlandı belirildi gevşendi çatlandı kirlenildi uzandı şişildi çöküldü donuldu yıpranıldı değildi kırışıldı durulundu
özneli geçişsiz	Kapıcı geçen gün apartmanda Usta geçen gün söylentiye Polis geçen gün karakolda Yönetici geçen gün köpekten Bankacı geçen hafta tiyatrodan Bisikletçinin geçen gün elleri İşçi geçen gün patrona Bebek geçen yıl süte Şoför geçen gün arabaya Hakim geçen gün kürsüden Bahçıvan geçen hafta parkta Teknisyen geçen yıl talimatlara Boyacı geçen gün patrona Profesör geçen ay konuya Adam geçen yıl şehre Aktör geçen gün oyunda Albay geçen gün filme Cerrah geçen gün koltukta Bürokrat geçen gün kediden Emlakçı geçen hafta konserde Garsonun geçen gün vücudu Memur geçen yıl amire Çocuğun geçen gün karnı Simitçi geçen gün otobüse Teknisyen geçen gün depoya Balıkçı geçen hafta evde Asker geçen yıl emre Dansçı geçen yıl şarkıcıya Avukat geçen ay davaya Gazeteci geçen yıl yurtdışına	koştu güldü uyudu korktu eğlendi terledi yalvardı doydu bindi indi kaldı uydu özendi değindi göçtü koştu güldü uyudu korktu eğlendi terledi yalvardı doydu bindi indi kaldı uydu özendi değindi göçtü	koşuldu gülündü uyundu korkuldu eğlenildi terlendi yalvarıldı doyuldu binildi inildi kalındı uyuldu özenildi değinildi göçüldü koşuldu gülündü uyundu korkuldu eğlenildi terlendi yalvarıldı doyuldu binildi inildi kalındı uyuldu özenildi değinildi göçüldü

Koşullar		Dilbilgisel	Dilbilgisidışı
geçişli	Kapıcı geçen ay kanseri	yendi	yenildi
	Usta geçen gün duvarı	ölçtü	ölçüldü
	Polis geçen gün hatayı	saptadı	saptandı
	Yönetici geçen gün geliri	sağladı	sağlandı
	Bankacı geçen hafta tohumları	ekti	ekildi
	Bisikletçi geçen yıl eşini	üzdü	üzüldü
	İşçi geçen gün mimarı	suçladı	suçlandı
	Bebek geçen ay mamayı	beğendi	beğenildi
	Şoför geçen gün yolcuları	saydı	sayıldı
	Hakim geçen gün davacıyı	savundu	savunuldu
	Bahçıvan geçen hafta otu	yoldu	yolundu
	Teknisyen geçen yıl kardeşini	korudu	korundu
	Boyacı geçen gün ustayı	kıskandı	kıskanıldı
	Profesör geçen ay kediye	sevdi	sevildi
	Adam geçen yıl mektubu	yazdı	yazıldı
	Aktör geçen ay hastalığı	yendi	yenildi
	Albay geçen gün mesafeyi	ölçtü	ölçüldü
	Cerrah geçen gün konuyu	saptadı	saptandı
	Bürokrat geçen gün anlaşmayı	sağladı	sağlandı
	Emlakçı geçen hafta biberi	ekti	ekildi
	Garson geçen yıl karısını	üzdü	üzüldü
	Memur geçen gün yetkilileri	suçladı	suçlandı
	Çocuk geçen yıl tiyatroyu	beğendi	beğenildi
	Simitçi geçen gün parayı	saydı	sayıldı
	Teknisyen geçen gün politikacıyı	savundu	savunuldu
	Balıkçı geçen hafta maydanozu	yoldu	yolundu
	Asker geçen yıl bölgeyi	korudu	korundu
	Dansçı geçen gün oyuncuyu	kıskandı	kıskanıldı
	Avukat geçen gün köpeği	sevdi	sevildi
	Gazeteci geçen yıl yazıyı	yazdı	yazıldı

**Anahtar Sözcükler**

Türkçe eğitimi; Toplumsal cinsiyet; Dil; Eğitim

**Keywords**

Turkish language education; Gender;  
Language; Education

## TÜRKÇE EĞİTİMİ ALANINDA YÜRÜTÜLEN ÇALIŞMALARDA TOPLUMSAL CİNSİYETİN TEMSİL BİÇİMLERİ

### FORMS OF REPRESENTATION OF GENDER WITHIN THE TURKISH LANGUAGE EDUCATION STUDIES

• **Yonca Koçmar - Ayşe Soylu**

Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Ün. Türkçe Eğitimi Bölümü, yoncakocmar@gmail.com  
Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Ün. Türkçe Eğitimi Bölümü, aysesoylu@ohu.edu.tr

**Öz**

Bu çalışmada toplumsal cinsiyet ve Türkçe eğitiminin konu alanları arasında ilişki kurulan makalelerde, toplumsal cinsiyetin temsil biçimlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu makaleler; yöntem, veri kaynağı, problem konularına göre dağılım, toplumsal cinsiyet konusuna yer verme, bulguları yorumlama ve tartışma biçimleri bakımından incelenmiştir. Nitel bir çalışma olarak kurgulanan bu araştırmada, Türkçe eğitimi alanında toplumsal cinsiyet konusuna çeşitli biçimlerde yer veren 86 makale, tanımlayıcı içerik çözümlemesi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmaların genel yapısına bakıldığında araştırmaların genellikle nicel olarak yapılandırıldığı, cinsiyetin araştırmalarda yalnızca kategorik bir değişken olarak yer aldığı, cinsiyetle diğer değişkenler arasında bağ kurulmadığı ve bulgularda yalnızca istatistiksel bilgilerin verilmesiyle yetinildiği belirlenmiştir. Sonuç olarak bu araştırmaların büyük çoğunluğunun, konuyu kız/erkek biçiminde atanmış cinsiyetler üzerinden ele almalarıyla geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini devam ettirdikleri ve var olan bulguları tekrar ederek bu rollerin yeniden üretilmesine zemin hazırladıkları ortaya konulmuştur.

**Abstract**

This study sets out to examine how gender is represented in the articles examining the relationship between gender and the subject areas of Turkish Language education. These articles were examined in terms of the distribution of method, data source, and research problem; and whether they include gender issues, how they conclude the findings, and discuss. This study was designed as a qualitative research. 86 articles conducted in the field of Turkish language and included the gender issues in various ways were analyzed by using descriptive content analysis. The results revealed that the researches were generally conducted in quantitative methods, gender was regarded as a categorical variable, no connection was established between gender and other variables, and discussions on gender roles were not included within the results of this researches. It was concluded that the majority of this research contributed to the reproduction of traditional gender roles by dealing with the gender issue through the assigned gender identity as male/female and trigger the reproduction of these roles by repeating the existing findings.

## Giriş

Toplumsal cinsiyet kavramsallaştırması, atanan cinsiyetler arasındaki farklılıkların sosyal düzlemdeki karşılıklarına ilişkin söylemlerden doğmuştur. Buna göre atanmış cinsiyet biyolojik farklılıklar üzerinden kurgulanırken, toplumsal cinsiyet sınıflamaları sosyal olarak yapılandırılmakta ve bu sınıflamaların inşa biçimlerini de kültürel normlar biçimlendirmektedir. Cinsiyet farklılıklarının doğumla belirlenen bir kategori olarak görülmesi, cinsiyetin sosyal ya da kurumsal bağlamlarda nasıl bir karşılığının olduğunu anlama konusunda sınırlılık oluşturmaktadır (Blackmore, 2010: 307). Bu farklılıklar sosyal gerçeklikler olarak ele alındığında ise cinsiyet, sahip olunan kategorik bir özellik olmak yerine bir kimlik ve insanların davranışlarını belirleyen bir etken olarak görülmeye başlar (Eckert ve McConnell-Ginet, 2003). Butler (1999) cinsiyet kimliklerinin sosyal olarak yapılandırıldığını ve eril egemen toplumsal bağlamlarda sosyal yasalar tarafından belirlendiğini ifade etmiştir. Sosyal ve kurgusal olarak tanımlanan toplumsal cinsiyet kavramının toplumun bireyleri tarafından içselleştirilmiş, normalleştirilmiş (Butler, 1999) ve toplumsal kurumlar ile bireylerin eylemlerine derinlemesine yerleşmiş, tamamen doğal olarak kabul edilen (Eckert ve McConnell-Ginet, 2003: 9) bir niteliği de söz konusudur.

Dil ve cinsiyet çalışmalarının başlangıç noktası olarak Lakoff'un (1972) "Dil ve Kadın'ın Yeri (Language and Woman's Place)" başlıklı çalışmasından söz edilebilir. Lakoff'a göre kadınların ve erkeklerin farklı bir konuşma tarzı vardır ve bu konuşma tarzı kadının toplumsal yapı içindeki ikincil konumunu yansıtmakta ve bu konumu üretmektedir. Bu doğrultuda dilin kendisi bir baskı aracı olarak görülmekte ve kadınları bu ikincil konumda tuttuğu kabul edilmektedir (Akt. Eckert ve McConnell-Ginet, 2003: 2). Devamında yürütülen çalışmalarda da erkeğin iletişim bağlamlarında dil kullanımındaki üstünlüğü, önceliği, baskısı ve kadınların sessizliği ortaya konulmuştur (Eckert, 1989; Butler, 1997; Swann, 2003). Buna göre toplumsal cinsiyet çalışmalarının bir boyutu haline gelen toplumdilbilim çalışmalarının, toplumsal cinsiyet çalışmalarının temelini oluşturan kanıtlara koşut bulgular ortaya koyduğu görülmektedir.

Romaine (2003: 98) toplumdilbilim çalışmalarının erken dönemlerinde dil ve cinsiyet arasındaki ilişkiden çok dil ve sosyal yapı arasındaki ilişkinin araştırıldığını, cinsiyetin sonradan kategorik bir değişken olarak çalışmalara dâhil edildiğini ve sosyal sınıf ile konuşma biçimlerindeki farklılaşmaların betimlenmesinde kullanıldığını belirtmiştir. Daha sonraki süreçlerde dil ve toplumsal cinsiyet araştırmalarında dilin kullanımı ve bireylerin sosyal kategorileri arasındaki ilişkilerden, söylemlerin cinsiyete dayalı öneminin incelenmesine doğru bir odak kayması gerçekleşmiştir (Cameron, 1998). Diğer yandan bağlam, dil ve cinsiyet çalışmalarının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Belirli sosyal bağlamlarda anlamın nasıl kurulduğu ve gündelik yaşamdaki gerçekliklerin nasıl kurulduğu ve deneyimlendiği konusunda Goffmann'ın (1976) dramaturjik yaklaşımı, bu çalışmalar için önemli bir kuramsal çerçeve oluşmasına kaynaklık etmiştir (Kendall, 2003; McConnell-Ginet, 2003). Benzer biçimlerde sosyal bağlamları önceleyen



etnografik araştırma yaklaşımları da bağlam temelli toplumdilbilimsel çalışmalar için yaygın bir araştırma yöntemi olarak kullanılmaktadır. Eğitim bağlamları bu çalışmalar için önemli bir araştırma sahasıdır çünkü bu ortamlarda cinsiyet büyük ölçüde dil yoluyla yapılandırılır (Swann, 2003: 624).

“Toplumsal ve kültürel olarak kurulmuş, cinsiyet eşitsizliklerini anlamak için kullanılan bir kavram olan toplumsal cinsiyet ve beraberindeki güç, ilişkileri, toplumun aile, eğitim, iş yaşamı, din vb. bütün kurumlarında sürekli yeniden üretilir. Fakat aile ve okul, çocuklar için toplumsallaşma süreçlerinde özel bir öneme sahiptir ve toplumsal cinsiyete ilişkin belirli bir bakış geliştirmenin temel kaynaklarıdır” (Esen, 2013a). Bu doğrultuda dil ve cinsiyet çalışmalarının bireyleri çevreleyen diğer değişkenler (aile, okul, güç ilişkileri vb.) dışarıda bırakılarak yalnızca dilbilimsel çalışmalarla sınırlı kalması veya kitaplardaki yazılı/görsel metinlerin diğer değişkenlerle ilişki kurulmadan toplumsal cinsiyet bakımından incelenmesi bu tür araştırmaları sınırlandırmakta ve konunun bütüncül olarak ele alınması noktasında yetersiz kalmaktadır. Çünkü bu tür araştırmalar toplumsal cinsiyetin farklı bağlamlarda yeniden nasıl üretildiğini ortaya koymakta ancak dönüştürücü ve eşitsizliği giderici yaklaşımdan uzaklaşmaktadır. Bu konuda Aslan (2010: 36), 100 Temel Eser’de kadının sunuluşunu incelediği çalışmasında bu dönüşümün gerçekleşebilmesi için “çocuğa çağdaş yaşamın gereklerini iletmede ve duyumsatmada çocuğun gelişiminde başat bir değişken olan yazınsal çocuk kitaplarından yararlanmak” gerektiğini önermektedir.

Toplumsal cinsiyet, Türkiye’deki en göze çarpan sosyal kategorilerden biridir ve günlük yaşamın tüm alanlarında ve kamu yapılanmasının çeşitli düzeylerinde davranış kalıplarının temel belirleyicisidir. Ancak cinsiyetin dille ilişkisine bakıldığında Türkçede dilbilgisel olarak cinsiyet ayrımı yapılmadığından ve kişilerin cinsiyetinin açık bir biçimde belirtilmesi nadiren gerekli olduğundan, cinsiyetin Türkçede belirgin bir biçimde görünmediğine yönelik çıkarımlar (Braun, 2001) vardır. Ancak yalnızca dildeki yapıya odaklanan çalışmalar, dil ve toplumsal cinsiyet ilişkisini açık bir biçimde ortaya koymamaktadır. Çünkü dilbilimsel olarak dilde görünür farklılıklarının olmaması, söylemsel düzeyde de farklılığın olmadığına karşılık gelmemektedir. Dolayısıyla eğitim ortamlarında dil ve toplumsal cinsiyet ilişkisini araştıran çalışmalarda bağlamın sosyal ve kültürel kökenlerinin incelenmesi gerektiği açıktır.

Mcelhinny (2003: 22) toplumsal cinsiyet çalışmalarının cinsiyet değişkeni temelinde kurgulanmasını, bu çalışmalarda cinsiyetin atanmış bir nitelik olarak kabul edilmesini eleştirmektedir. Araştırma gündemlerinde de toplumsal cinsiyet sorunsalının sosyal olarak kurgulanandan çok atanmış cinsiyetlere karşılık gelmesi, sorunun tam olarak görülmemesine neden olabilmektedir. Benzer biçimde dil çalışmalarının odak noktası da dili öğrenme ve kullanma biçimlerindeki atanmış cinsiyet farklılığı değil, toplumsal cinsiyetin sosyal olarak nasıl kurgulandığı ve biçimlendiği olmalıdır. Bu da araştırmanın yönünü dilin sosyal ve kültürel kökenlerine inme gerekliliğine doğru çekmektedir. Bu nedenle dil ve cinsiyet araştırmalarının

merkezinde cinsiyet rollerinin sosyal olarak kurulumunun dilin yapısına ve kullanım biçimlerine nasıl yansıdığı sorunsalının yer alması beklenmektedir. Çolak (2019: 29), cinsiyetin biyolojik bir nitelik taşımasının yanı sıra toplumsal bir kimlik sunmasından ötürü; kişilerin yetiştirilme ve davranış tarzlarını, algılama ve yorumlama biçimlerini, dolayısıyla dil kullanımlarını etkilediğinden söz eder. Çolak'a göre toplumsal sınıf, yaş ve meslek grubu gibi cinsiyet de dil kullanımında toplumsal bir değişken olarak güç sahibidir.

Eğitim ortamlarına yönelik dil ve toplumsal cinsiyeti ilişkilendiren çalışmalara bakıldığında anadili eğitimi ve yabancı dil öğrenme süreçleriyle karşılaşılmaktadır. Özellikle de yurtdışındaki çalışmaların çoğunlukla çocukların okulda öğretilenden başka bir anadile sahip oldukları durumlar üzerine kurgulandığı görülmektedir. Örneğin İngilizcenin anadili olarak konuşulduğu bir ülkede okullarda verilen İngilizce dersine yönelik yapılan çalışmalar çoğunlukla başka ırktan gelen, başka bir anadilini konuşan, ikinci bir dili olan çocuklar odak noktası alınarak tasarlanmaktadır (Mitchell, 1996; Tate, 1997; Madibbo, 2007; Pascale, 2007; Orelus, 2012; Coll, Miranda, Torres ve Bermúdez, 2018; Qin ve Li, 2020). Toplumsal cinsiyet ve dil kullanımı ilişkisi de farklı ırk, anadili, ikinci dil boyutuyla ilişkilendirilmektedir. İkinci dil konusuna odaklanılması, toplumsal cinsiyet ile toplumsal sınıfın birbirinden ayrılmaması ve bunların sürekli farklı biçimlerde birbirini kesmesinden de kaynaklanmaktadır. Chavez (2010), hem anadili eğitimi hem ikinci ya da yabancı dil öğrenme bağlamlarında cinsiyetin özneler arası etkileşimi etkilediğini ifade etmektedir. Park ve French (2013), Kore'deki yabancı dil sınıflarında öğrencilerin kaygı düzeylerinde cinsiyet farklılıklarını inceledikleri çalışmalarında kadınların kaygı düzeyinin erkeklerden daha yüksek olmasını ve İngilizce öğrenirken etkileşimden uzak durmalarını; Kore'nin geleneksel toplum yapısı ve bireylerin eril egemen toplumda yetişmeleri ile ilişkilendirmiştir. Wolfe (2000) yabancı dil öğrenme bağlamlarında cinsiyet farklılıklarının yansımalarına ilişkin yürüttükleri çalışmasında okul türü, bölüm vb. değişkenlerde herhangi bir ayırım olmasa da dil öğrenme süreçleri açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kısıtlamaya maruz kaldıklarını ortaya koymuşlardır.

Türkiye'de toplumsal cinsiyet, dil ve eğitim ilişkisi kamusal boyutta kız çocuklarının okula gitmesi, kadınların okuma-yazma öğrenmesi meseleleriyle kendini göstermiştir. Cinsiyetlere ve bölgelere göre okullaşma, okuryazarlık oranlarına ilişkin istatistiksel hesaplamalar yapılmış, haritalar çıkarılmıştır. Örneğin; Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2012) tarafından "Eğitim Sistemimizdeki Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Yeri" adıyla yayımlanan raporda özellikle kız çocuklarının okullaşmasına yönelik uygulamaların önemine yer verilerek ders araç gereçlerinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin nasıl sağlanabileceğine dönük önerilerde bulunulmuştur. Yine Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2018) tarafından "Kadının Güçlenmesi Strateji Belgesi ve Eylem Planı" konulu 2018-2023 yıllarını kapsayan bir rapor yayımlanmıştır. Bu raporda kadınların eğitim olanakları ve fırsatlardan etkin bir biçimde yararlanması gereğinden söz edilmiş, okuma

yazma bilme ve çeşitli düzeylerdeki okullaşma oranları geçmiş yıllara göre iyileşme gösterse de kadınlarda bu oranların erkeklere göre daha düşük olduğu istatistikler kullanılarak açıklanmıştır. Kız çocukları ile kadınların eğitimin tüm kademelerine tam erişimlerini ve etkin katılımlarını sağlamak olarak belirlenen eylem planının temel amacı doğrultusunda kız çocuklarına yönelik sağlanan burs, yurt, kurs, proje vb. olanaklarının nasıl iyileştirildiğinden söz edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (2014) 10 ilde 40 okulu kapsayan ve iki yıl süren “Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi (ETCEP)” başlatmış ve proje sonucunda toplumsal cinsiyete duyarlı okullara ilişkin ihtiyaç analizi, kılavuz, eğitici eğitimi vb. yönelik el kitapları hazırlanmıştır. Bu tür uygulamalar, projeler ve çalışmalar çocukların ve kadınların özellikle eğitime erişme noktasında yaşadıkları güçlüklerin azaltılması ve giderilmesinde önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak bu konuların eğitimde fırsat eşitliği adı altında ele alınması ve toplumsal cinsiyetle doğrudan ilişkilendirilmemesi kız çocuklarının okula gitmesine, kadınların okuryazar olmasına katkı sağlasa da cinsiyet eşitsizliklerinin altında yatan çok boyutlu değişkenlerin de üstünün örtülmesine neden olabilmektedir. Sunderland (2000), dil eğitiminde cinsiyetin sıradanlaşmış genellemeler çerçevesinde ele alınmasını ve kadınların ya da kız çocuklarının ders kitaplarında cinsiyet önyargısının ve sınıftaki erkek egemenliğinin kurbanları olarak temsil edilmesini eleştirmekte ve bu durumun mevcut yapıyı dönüştürmek için yapılabilecekler açısından herhangi bir zemin hazırlamadığını ve normalleştirilerek öğretmenlerin yanlış yönlendirilmelerine neden olduğunu ifade etmektedir. Hooper (1999) da bazı bilimsel yaklaşımların kadınların “öteki” ve “değersiz” olarak yansıtılmalarına kaynaklık ettiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla toplumsal cinsiyetin makalelerde yer alması kadar nasıl ele alındığı da büyük önem taşımaktadır. Çünkü bu alanda yapılacak yorumların bir eleştiri getirirken eşitsizliğin daha da yaygınlaşmasına zemin hazırlama olasılığı vardır.

Toplumsal cinsiyetin okullaşma ve okuryazarlıktan çok daha derin sosyolojik temelleri vardır ancak altında yatan nedenleri irdelemeden, anlamadan ve anlatmadan uygulamalar yoluyla doğrudan sorunların giderilmesine odaklanması; konunun yalnızca eğitimde fırsat eşitliğine erişmekle sınırlanmasına neden olmaktadır. Bu tür çalışmalar eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği meselesini konuşmaya katkı sağlamakta ancak bir yandan da konuyu okuma-yazma ve okullaşmayla sınırlandırmaktadır. Oysaki cinsiyet eşitsizliği okula giden, okuryazar olan birçok çocuk tarafından da deneyimlenmektedir. Ancak eğitim ortamlarındaki cinsiyet eşitsizliği, okuryazarlık sorunu kadar görünür değildir ve derinlemesine araştırma yapılmadan farklı boyutlarıyla ortaya konulması zordur. Üstelik eğitim ortamlarında eşitsizliklere yalnızca kız çocukları da maruz kalmamaktadır. Dolayısıyla konuyu “kız” ve “erkek” olarak atanmış cinsiyetler odağında ele almak da başka bir çıkmaza girilmesine neden olabilmektedir. Sınıf ortamında öğrencilerden öğretmenleri tarafından beklenenler, öğrencilere bakış açısı, öğrencilerin öğretmenleriyle ve birbirleriyle ilişkisi, ders araç-gereçleri, okul dışındaki ortamlardan sınıfa

getirilenler, öğrencilerin dili kullanma biçimi, ana dilleri ve deneyimleri vb. birçok konu toplumsal cinsiyet, eğitim ve dil ilişkisiyle ilgilidir.

Bu çalışmada; dille ve gündelik yaşantılarla sıkı bağları olan Türkçe eğitimi alanındaki araştırmaların gündeminde toplumsal cinsiyetin ele alınış biçimlerine odaklanılmıştır. Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmalarda toplumsal cinsiyetin temsil biçimlerinin ortaya konulmasıyla bu konunun özellikle eğitim ortamlarında dil kullanımı ile ilişkisi bağlamında yeni sorgulamalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu araştırmada Türkçe eğitimi alanında yazılmış makalelerde toplumsal cinsiyet değişkeninin nasıl temsil edildiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Türkçe eğitimi alanında toplumsal cinsiyetin bir değişken olarak yer aldığı araştırmaların genel özellikleri nelerdir?
- Toplumsal cinsiyet değişkenine yer veren Türkçe eğitimi alanındaki araştırmaların problem konularına göre dağılımı nasıldır?
- Toplumsal cinsiyet değişkenine yer veren Türkçe eğitimi alanındaki araştırmaların toplumsal cinsiyet konusunu işleme biçimleri nasıldır?
- Toplumsal cinsiyet değişkenine yer veren Türkçe eğitimi alanındaki araştırmaların toplumsal cinsiyet değişkenine ilişkin bulguları yorumlama ve tartışma biçimleri nasıldır?
- Toplumsal cinsiyet değişkenine yer veren Türkçe eğitimi alanındaki araştırmalarda yararlanılan toplumsal cinsiyet kuramları nelerdir?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Deseni**

Nitel olarak yapılandırılan bu araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. “Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). Bu çalışmada doküman incelemesi yoluyla Türkçe eğitimi alanında yayımlanan makalelerde toplumsal cinsiyet değişkeninin ele alınma biçimleri belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik çözümlemesi türlerinden tanımlayıcı içerik çözümlemesi kullanılmıştır. Tanımlayıcı içerik çözümlemesi türü belirli bir alanda genel eğilimleri ve araştırma bulgularını gözden geçirme ve tanımlama

olanağı sunmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu çalışmada tanımlayıcı içerik çözümlemesi yoluyla araştırmalardaki toplumsal cinsiyet değişkenine ilişkin genel eğilimlerin neler olduğu araştırılmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Çalışma Türkçe eğitimi alanındaki makalelerle sınırlandırılmıştır. Çalışmada yer alması tasarlanan makaleler için ULAKBİM veri tabanı temel alınmış, “<https://trdizin.gov.tr/>” ağ adresindeki “sosyal” veri tabanı işaretlenmiştir. 2009-2019 yılları arasında yayımlanan “Türkçe eğitimi/öğretimi, cinsiyet”, “Türkçe ders kitabı/kitapları, cinsiyet”, “çocuk edebiyatı, cinsiyet”, “çocuk kitabı/kitapları, cinsiyet” ifadelerinden birini başlıkta, özetinde, anahtar sözcüklerde ya da araştırma sorularında kullanan, dili Türkçe ya da İngilizce olan çalışmalar taranmıştır. Tarama sonunda ulaşılan 210 makale arasından tam metin olarak ulaşılabilenler belirlenerek hem toplumsal cinsiyet hem Türkçe eğitimi konularıyla ilişkili olmaları bakımından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda çalışmaya okulöncesi, ilkököl, ortaokul ve lise düzeyinde öğrencilerle yapılan çalışmaların yanı sıra öğretmen adayları ve öğretmenlerle yürütülen çalışmalar ile çocuk edebiyatı yapıtları ve ders kitapları üzerinde yapılan 86 makale dâhil edilmiştir.

Makale incelemesi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada; belirlenen 86 makale araştırma kapsamına dâhil edilme ölçütlerini taşıma durumunun belirlenmesi amacıyla bir kez daha okunmuştur. Araştırmacılar rastgele seçilen 10 makaleyi yayın yılı, yazar sayısı, yöntemi, örneklem grubu, cinsiyetin araştırmalarda yer alma biçimi bakımından birlikte kodlamışlar, ardından bağımsız kodlama sürecini gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın yöntemi, veri toplama aracının niteliği vb. konularda makale yazarlarının beyanı esas alınmıştır.

İnceleme sürecinin özünü oluşturan ikinci aşamasında ise toplumsal cinsiyet değişkenine ilişkin veriler kategorilendirilmiştir. Bu aşamada kategorisel çözümleme kullanılmıştır. Buna göre metin birimlere bölünür ve sonrasında bu birimler belirli ölçütler çerçevesinde kategoriler şeklinde gruplandırılır (Bilgin, 2006). Bu doğrultuda çalışmanın problem durumunun ne olduğu, bu problem durumunun toplumsal cinsiyet ile nasıl ilişkilendirildiği, toplumsal cinsiyetin çalışmada odak noktası mı olduğu yoksa bir değişken olarak mı kullanıldığı, bu konuya ilişkin bulguların sunulma, yorumlanma ve tartışılma biçimlerinin neler olduğu çözümleme çerçevesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın geçerliğini sağlamak için her iki araştırmacı bu ikinci aşamada bağımsız olarak kodlama işlemlerini gerçekleştirmiştir. Daha sonra bir araya gelerek kodlanan veriler tartışılmış ve uzlaşma sağlanmıştır. Verilerin frekans ve yüzde değerleri SPSS 22. analiz programında hesaplanmıştır.

### Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe eğitimi alanında yayımlanmış olan makalelerde toplumsal cinsiyet konusunun ele alınma biçimlerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Öncelikle çalışma kapsamına alınan makalelerin temel özellikleri verilmiş, daha sonra toplumsal cinsiyet değişkeninin çalışmalarda nasıl temsil edildiğine ilişkin bulgular yorumlanmıştır. Çalışma kapsamında incelenen makalelerin yayım yılı, yazar sayısı, araştırma yöntemi ve veri kaynağına ilişkin dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *İncelenen Makalelerin Genel Özellikleri*

Özellik	Değişken	f	%
Yayın Yılı	2010	6	7.0
	2011	11	12.8
	2012	8	9.3
	2013	9	10.5
	2014	9	10.5
	2015	5	5.8
	2016	15	17.4
	2017	10	11.6
	2018	9	10.5
	2019	4	4.7
Araştırmanın Yazar Sayısı	Tek yazarlı	41	47.7
	İki yazarlı	33	38.4
	Üç yazarlı	8	9.3
	Dört yazarlı	4	4.7
Araştırmanın Yöntemi	Nicel (Betimsel)	60	68.6
	Nicel (İlişkisel)	10	11.6
	Nicel (Deneysel)	4	4.7
	Nitel	9	10.5
	Karma	4	4.6
Araştırmanın Veri Kaynağı	Kitaplar	9	10.5
	Öğrenciler	28	32.6
	Türkçe/Türk dili ve edebiyatı öğretmen adayları	31	36
	Diğer öğretmen adayları	9	10.5
	Türkçe öğretmenleri	9	10.5

Tablo 1 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan makalelerin yayım yılına, yazar sayısına, araştırma yöntemine ve veri kaynağına ilişkin dağılımları görülmektedir. Buna göre makalelerin %7’si 2010 yılında, %12.8’i 2011 yılında, %9.3’ü 2012 yılında, %10.5’i, 2013 yılında, %10.5’i 2014

yılında, %5.8'i 2015 yılında, %17.4'ü 2016 yılında, %11.16'sı 2017 yılında, %10.5'i 2018 yılında ve %4.7'si 2019 yılında yayımlanmıştır. Makalelerin yazar sayısına göre dağılımlarına bakıldığında incelenen makalelerin %47.7'sinin tek yazarlı, %38.4'ünün iki yazarlı, %9.3'ünün üç yazarlı ve %4.7'sinin dört yazarlıdır.

İncelenen makalelerin %68.6'sı nicel-betimsel, %11.6'sı nicel-ilişkisel, %4.7'si nicel-deneyssel, %10.5'i nitel ve %4.6'sı karma araştırma niteliğindedir. Araştırmaların büyük çoğunluğu (%84.9) nicel yöntemlerle yapılandırılmıştır. Çalışmalarda, problem durumuna konu olan parametrelerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı genelde veri analiz programı kullanılarak çözümlenmiş; yüzde-frekans dağılımları, t-testi, chi-square, Mann-Whitney-U vb. istatistikler kullanılmıştır. Nicel çalışmalar; öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenlerle yürütülmüştür. Sayıca az olan nitel araştırmalarda da genelde içerik çözümlemesi yapılmış ve sayısal değerlerden yararlanılmıştır. Nitel çalışmaların tamamında kitap incelemesi yapılmıştır. Okul içi süreçlerde toplumsal cinsiyetin izini süren bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Karma desen olarak tasarlanan araştırmalarda ise çalışmanın nicel kısmı için ölçek, sormaca vb. uygulanırken nitel kısmı için katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler çözümlenirken kodlanmış ve bu kodlar sayısal değerlere dönüştürülmüştür. Karma araştırmalarda nicel verilere ilişkin bulgularla nitel verilere ilişkin bulguların ayrı başlıklar altında verilmesi, bulguların yorumlanmasında tematik bir yaklaşımın benimsenmediğini göstermektedir. Bu çalışmalarda cinsiyet; yalnızca nicel verilerle ilişkilendirildiğinden bu araştırmaların da diğer nicel araştırmalar gibi cinsiyet konusuna kategorik bir değişken olarak yaklaştığı söylenebilir.

Makalelerin veri kaynaklarına ilişkin dağılımına bakıldığında, %10.5'inin veri kaynağının kitaplar, %32.6'sının ilk, orta ve lise düzeyindeki öğrenciler, %36'sının Türkçe/Türk dili ve edebiyatı öğretmen adayları, %10.5'inin diğer alanlardaki öğretmen adayları ve %10.5'inin Türkçe öğretmenleri olduğu görülmektedir. Kitap olarak çocuk edebiyatı yapıtları ve Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Bu doğrultuda incelenen makalelerin konu alanlarında toplumsal cinsiyetle nasıl bir ilişki kurulduğuyula ilgili dağılımlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *İncelenen Makalelerin Konu Alanlarının Toplumsal Cinsiyetle İlişkisine İlişkin Dağılım*

Konu Alanı	f	%
Türkçe eğitimi konu alanlarıyla toplumsal cinsiyet arasında ilişki kuran araştırmalar	63	73.3
Türkçe eğitimi konu alanlarıyla doğrudan ilgisi olmayıp Türkçe öğretmen adayları ve öğretmenleriyle yapılan, konuyu cinsiyetle ilişkilendiren araştırmalar	23	26.7

Tablo 2’de çalışma kapsamına dâhil edilen makalelerin konu alanlarının toplumsal cinsiyetle ilişkisini gösteren dağılımlar yer almaktadır. Buna göre makalelerin %73.3’ü Türkçe eğitimi konu alanlarıyla toplumsal cinsiyet arasında ilişki kuran araştırmalarken, %26.7’si Türkçe eğitimi konu alanlarıyla doğrudan ilgisi olmayıp Türkçe öğretmen adayları ve öğretmenleriyle yapılan ve konuyu cinsiyetle ilişkilendiren araştırmalardır. Veri kaynağı olarak öğrencilerin yer aldığı araştırmalarda ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe eğitimindeki çeşitli konu alanlarıyla cinsiyet ve başka değişkenler arasındaki ilişkileri araştırılmıştır. Bu çalışmaların konuları arasında; Türkçe dersinde öğrenme teknikleri, anlamı bilinmeyen sözcükler, öğrenme stilleri, okuma hızı, okuma alışkanlığı vb. yer almaktadır. Türkçe eğitimi konu alanlarıyla doğrudan ilgili olmayıp Türkçe öğretmen adayları ve öğretmenleriyle yapılan, konuyu cinsiyetle ilişkilendiren araştırmalarda cinsiyet genelde alt amaçlardan biri olarak yer almaktadır. Bu tür çalışmalarda ana konu Türkçe öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının genelde öğretmenlikle ilgili çeşitli konulardaki algı, görüş, inanç, düzey, eğilim, kaygı, yeterlik, beceri ve tutumlarıyla ilgilidir. Bu konulardan bazıları; Türkçe öğretmen adaylarının/öğretmenlerinin etkili iletişim becerileri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öz liderlik düzeyleri, dijital pedagojik yeterlikleri vb. biçimindedir. Veri kaynağı olarak Türkçe/Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri, öğretmen adayları ve diğer alanlardaki öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalarda, Türkçe eğitiminin konu alanlarıyla ilgili olan ve olmayan (öğretmenlik meslek becerilerine odaklanan) konularla cinsiyet arasında bağ kurulmuştur. Bu çalışmaların alt amaçları arasında cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, anne-baba eğitim durumu, mezun olunan okul türü vb. açısından anlamlı fark olup olmadığı yer almaktadır.

Araştırmalarda toplumsal cinsiyete problem durumu çerçevesinde nasıl yer verildiğine ilişkin veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. *Cinsiyetin Problem Durumunda Yer Alma Biçimlerine İlişkin Dağılım*

Cinsiyetin problem durumunda yer alma biçimi	f	%
Araştırmanın odağı	9	10.5
Kategorik değişken	77	89.5

Tablo 3 incelendiğinde toplumsal cinsiyetin çalışmaların %10.5’inde araştırmanın odağı olduğu, %89.5’inde ise kategorik bir değişken olarak ele alındığı görülmektedir. Toplumsal cinsiyetin odak noktası olduğu çalışmaların tamamı kitaplarla ilgilidir. Bu tür çalışmaların konuları arasında; Türkçe ders kitaplarının ya da çocuk edebiyatı yapıtlarının toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi vardır. Toplumsal cinsiyetin sınıf içi süreçlerde nasıl kurulduğunu ve dil kullanımı üzerinden nasıl yapılandırıldığını gözlem ve görüşmeler yoluyla araştıran çalışmalar bulunmamaktadır.



Cinsiyetin kategorik bir değişken olarak ele alındığı çalışmalarda ise cinsiyet, araştırmanın alt amaçlardan biri olmaktadır. Diğer alt amaçlar; sınıf düzeyi, derse yönelik tutum, anne-baba eğitim durumu, yerleşim yeri, kitap okuma sıklığı vb. biçimindedir. Ancak bu alt amaçlar birbiriyle ilişkilendirilmemekte, her biri diğer alt amaçlardan bağımsız olarak ana konuyla ilişkilendirilmektedir. Bu çalışmalarda cinsiyet değişkenine ilişkin bulguların tartışılma biçimlerine ilişkin dağılım Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Cinsiyetin Kategorik Değişken Olarak Ele Alındığı Çalışmalarda Bulguların Tartışılma Biçimlerine İlişkin Dağılım*

Cinsiyetin problem durumunda yer alma biçimi	f	%
Bulguları tekrar eden	42	48.8
Benzer araştırmalarla destekleyen	31	36
Toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde tartışan	4	4.7

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyet değişkenine ilişkin bulguların yorumlanma biçimlerine ilişkin üç farklı yaklaşımın söz konusu olduğu görülmektedir. Buna göre bu makalelerin %48.8'inde problem durumunun cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin istatistiksel sonuçlar doğrudan verilmektedir. Bulguları tekrar eden araştırmalara bakıldığında kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak fark olmamasını bireysel farklılıklarla açıklayan araştırmalar bulunmaktadır. Makalelerin %36'sında bu bulgular benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılıp desteklenirken; %4.7'sinde cinsiyete ilişkin farklılıklar toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde tartışılmıştır. Toplumsal cinsiyetin araştırmanın odağı olarak yer aldığı çalışmalarda bulguların tartışılma biçimlerine ilişkin veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Cinsiyetin Araştırma Odağı Olduğu Çalışmalarda Bulguların Tartışılmasına İlişkin Dağılım*

Cinsiyetin araştırmanın odağı olduğu çalışmalarda bulguların tartışılma biçimi	f	%
Geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretimi	9	100

Tablo 5 incelendiğinde, cinsiyetin araştırmanın odağı olduğu çalışmalarda bulguların tartışılma biçimlerine ilişkin dağılım görülmektedir. Bu bulgunun kitaplarla ilgili çalışmaların tamamında toplumsal cinsiyetin çalışmanın odak noktası olduğuna ilişkin bulgularla birlikte ele alınması gerekmektedir. Buna göre kitap incelemeleri üzerinden gerçek yaşamdaki toplumsal

cinsiyet rollerine gönderme yapılmakta ve roller tartışılmaktadır. Çocuk kitapları ve ders kitaplarındaki metinlerin, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini devam ettirdikleri ve yeniden ürettikleri için eleştirildikleri görülmüştür.

### **Tartışma ve Sonuç**

Türkçe eğitimiyle ilgili makalelerde toplumsal cinsiyetin nasıl temsil edildiğinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada ilgili alanyazın doğrultusunda, araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütler çerçevesinde araştırma kapsamına alınan makaleler içerik çözümlemesine tabi tutulmuştur. Çözümleme sonucunda Türkçe eğitime yönelik araştırmaların çalışma grubu bakımından temelde iki yönelimde oldukları görülmüştür: Öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının vb. katılımcı olduğu ve çoğunlukla öğretim süreçlerine yönelik araştırmalar ile ders ve çocuk kitapları gibi araç gereçlerin çeşitli yönlerden incelendiği araştırmalar.

Araştırmalarda veri toplama aracı olarak ölçek, sormaca, değerlendirme formu vb. araçların kullanılması cinsiyetin araştırmacılar tarafından önceden belirlenmiş kategorilerle araştırıldığını göstermektedir. Nicel araştırmanın doğası gereği sınırları önceden çizilmiş ve katılımcılardan yalnızca doldurmalarının/işaretlemelerinin beklendiği anket, ölçek vb. veri toplama araçları; katılımcılardan gelecek olan bilgi, deneyim, duygu ve düşünceleri kısmen dışarda bırakmaktadır, bu da alanda toplumsal cinsiyete bakış açısını gösterir niteliktedir. Araştırmalarda toplumsal cinsiyet ve cinsiyet kavramlarına görünürde yer verilmesi bu araştırmaların toplumsal cinsiyete kapsayıcı bir biçimde yaklaştığı anlamına gelmemektedir. Dolayısıyla cinsiyetin araştırmalarda atanmış ya da önceden belirlenmiş kategoriler şeklindeki temsilinin, cinsiyet farklılıklarına ilişkin biyolojik farklılıklardan öte bir tartışma zemini sağlamadığı söylenebilir. Cinsiyetin bu şekilde değişkenler olarak ele alınması yerine kültürün işlevlerinin yansıdığı toplumsal cinsiyet bağlamında ele alınması gerekmektedir (Harding, 1982). Ayrıca toplumsal cinsiyetle dil arasında süregelen karşılıklı etkileşim sürecinin, bu bakış açısında tek taraflı etkiye dönüştüğü ve dil kullanımıyla toplumsal cinsiyet arasındaki ilişkiyi görmeye ket vurduğu söylenebilir. Çünkü dilin kullanım biçimleri dilbilimsel özelliklerden bağımsız olarak bireysel ya da bireyin ait olduğu sosyal grubun özelliklerine göre farklılaşıyor olabilir (Meyerhoff, 2013). Araştırmalarda cinsiyet bir değişken olarak ele alındığında çoğunlukla araştırmaya kaç kız ve erkek öğrencinin katıldığını betimlemek amaçlanmıştır. Araştırma sorusuna ilişkin tutum, davranış ve yönelimlerinin istatistiksel olarak kız ve erkek öğrencilerde nasıl dağılım gösterdikleri araştırılmıştır. Çalışmalarda alt amaçlarda cinsiyet olsa dahi cinsiyet üzerine kuramsal bir tartışmanın yapılandırılmaması, cinsiyetin araştırmalarda yalnızca bir değişken olarak kalmasına neden olmaktadır. Toplumdilbilim çalışmalarında yaygın olan araştırma yaklaşımı nicel araştırmalardır (Meyerhoff, 2013). Ancak dil ve toplumsal cinsiyet çalışmalarında bütünlük ve karma araştırma yaklaşımlarının kullanılması gerekmektedir (Mills

ve Mullany, 2011). Bu nedenle araştırmaların tamamen nitel olarak yapılandırılması ya da nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi daha anlamlı görünmektedir.

Toplumsal cinsiyet değişkeninin araştırmalardaki yorumlanma biçimleri incelendiğinde büyük bir bölümünün verileri istatistiksel yöntemlerle açıklamakla yetindiği, bulguları tekrar ettikleri ve derinlemesine bir toplumsal cinsiyet tartışması yapmadıkları görölmüştür. Bulguları tekrar eden araştırmalara bakıldığında kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak fark olmasını ya da olmamasını bireysel farklılıklarla açıklayan araştırmalar bulunmaktadır. Oysa yalnızca istatistiksel verilerle araştırılan konunun cinsiyet kaynaklı olup olmadığını belirlemek çok olanaklı değildir ve bu da araştırmalardaki toplumsal cinsiyet körlüğünü gözler önüne sermektedir. Çünkü toplumsal cinsiyet, kaynağını toplumun kadına ve erkeğe yüklediği rollerden almaktadır ve bu da verilerin temel düzeyde de olsa sosyolojik bakış açısıyla yorumlanmasını gerekli kılmaktadır. Toplumsal cinsiyet değişkeninin genel olarak demografik bir özellik olarak ele alınması ve istatistiksel betimlemeler üzerinden tanımlanması toplumsal cinsiyet konusunun daha derin sosyal ve kültürel kökenlerinin tartışılmasına engel oluşturmaktadır.

Araştırmalarda konunun kız öğrenci/erkek öğrenci üzerinden ele alınması; toplumsal cinsiyet meselesinin atanmış cinsiyetlerle sınırlı kaldığını ve belirlenmiş kategorilerle açıklandığını ortaya koymaktadır. Knaak (2004) araştırmalarda geleneksel cinsiyet değişkeninin yeniden yapılandırılması gerektiği biçiminde bir tez ileri sürmüş ve bunun için dört temel strateji tanımlamıştır. Bu stratejiler (1) cinsiyetin atanmış cinsiyetten farklı bir biçimde sosyal inşa paradigması çerçevesinde; (2) araştırmalarda cinsiyetin tek ve atanmış bir özellik olarak değil, çok katmanlı ve çok değişkenli bir yapı ve (3) sosyal yapının bir çıktısı olarak ele alınması; (4) geleneksel cinsiyet değişkeninin yerleşmiş cinsiyet kalıplarının sürekliliğini yansıtan bir değişken olarak yeniden yapılandırılması şeklindedir. Bu çalışmada incelenen makalelerde kız ya da erkek öğrenci olmanın içinde hangi parametreleri barındırdığına ilişkin herhangi bir tartışma düzlemi söz konusu değildir. Aslında bu durumun kadın ya da erkek olmayla değil kadınlık ya da erkeklik kurguları çerçevesinde ele alınması gerekmektedir. Ancak araştırmalarda toplumsal cinsiyetin bir etiket olarak kullanılması, genel olarak bu araştırmaların bir toplumsal cinsiyet çalışması olduğu yanılmacasına neden olabilmektedir. Oysa bu tür çalışmalarda odak, atanmış cinsiyetler yerine çoklu kadınlık ya da erkeklik kimlikleri üzerine olmalıdır. Diğer türlü toplumsal cinsiyet söylemleri tek bir kadınlık ya da erkeklik kimliği olduğu varsayımı üzerine kurgulanmaktadır.

Çalışmada ortaya çıkan bir diğer bulgu da cinsiyetin kategorik bir değişken olarak ele alındığı çalışmalarda, araştırma sorunsalıyla alt amaçlar arasındaki ilişkinin doğrusal olarak incelendiği ancak alt amaçların birbiriyle ilişkisinin irdelenmediğidir. Örneğin; öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların ele alındığı bir araştırmanın alt amaçları arasında cinsiyet ve sınıf düzeyi olduğunda her bir alt amaç ana konuyla ilişkilendirilmekte, birbirleri arasındaki ilişki sorgulanmamaktadır. Diğer yandan toplumsal cinsiyet araştırmalarda bir değişken olarak yer alsada çoğunlukla diğer değişkenlerle ilişki kurulmadan, yalnızca ana konuyla ilişkisi bağlamında ele

alınmaktadır. Bu da toplumsal cinsiyetin soyut ve diğer sosyal gerçekliklerle ilgisiz, bağlantısız bir konuyu gibi anlaşılmasına neden olmaktadır. Oysaki cinsiyet konusu tek doğrultuda ilerleyen bir paradigma değildir ve birçok konuya da çeşitli açılardan dokunmaktadır. Cinsiyetin yanında onu etkileyen pek çok değişken vardır ve bunların da cinsiyet değişkeniyle birlikte ele alınması, konunun daha bütüncül bakış açısıyla incelenmesini sağlayacaktır. Örneğin; toplumsal sınıf (Romaine, 2003: 98), yerel/yabancı olma, anadili/ikinci dil öğrenme bağlamları (Feng, Fan ve Yang, 2013) vb. konular okul ortamındaki dil çalışmalarında birbiriyle ilgili değişkenlerdir. Figart (1997) da cinsiyet değişkenini “sahte bir değişken” olarak adlandırmış ve toplumsal cinsiyet araştırmalarında eyleme dayalı araştırmaların önemini; metodolojik çoğulculuğun gerekliliğini; makro-sosyal kurumların etkisini ve cinsiyet, etnik köken, sosyal sınıf ve diğer sosyal yapıların kesişimi gibi konuların ele alınması gerekliliğini vurgulamıştır.

Çocuk kitapları ve ders kitaplarındaki metinlerin incelendiği araştırmalarda bu metinler, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini devam ettirdikleri için eleştirilmiştir. Bu eleştirinin altında bu metinlerle karşılaşan öğrencilerin, kitaplardaki toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargıları kendi gündelik yaşantılarında benimseyecekleri endişesi yatmaktadır. Bu da metinlerin gerçek yaşamın bir benzeşimi olarak görüldüğünü göstermektedir. Gümüüşoğlu (2013), 1928’den 2013’e değin ders kitaplarında kadının özellikle aile içi ve toplumsal rollerde nasıl yer aldığını kapsamlı bir biçimde incelemiştir. Metinler ve resimler üzerinden yapılan incelemelerde kadın ve erkeğin mesleki ve aile içindeki geleneksel ataerkil rollerinin eleştirisi yıllar içindeki değişim izlenerek ve konunun politik yönü de ele alınarak yapılmaktadır. Ancak kişilerin davranışları, konuşmaları, giyimleri vb. öğeler üzerinden yapılan bu çıkarımların yalnızca kitap incelemesi yapılan çalışmalar üzerinden yürütüldüğü, sınıf içindeki gerçek öğrencilere yönelik nitel çalışmaların sınırlı olduğu, sınıf içi araştırmaların çoğunlukla nicel araştırma olarak kurgulanarak sıklıklar üzerinden çözümlendiği görülmektedir. Oysa okulun çocukları yalnızca geleneksel biçimlerde toplumsallaştıran kurumlar değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet rollerinin aktarılmasındaki güçlü ve sınırlandırıcı etkisi (Esen, 2013b) göz önünde bulundurulduğunda okul içi süreçlerde toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl üretildiği ve yeniden üretildiği konusu önem kazanmaktadır.

Toplumsal cinsiyet, kendini en çok süreç içerisinde, doğal ortamında göstermektedir. Bu da uzun süreli gözlemleri, ayrıntılı görüşmeleri beraberinde getirmektedir. Örneğin bir öğretmene sınıfında toplumsal cinsiyet ayrımcılığı yapıp yapmadığı sorulsa kesin bir dille hayır yanıtını verebilir ancak sınıfta yapılan gözlemlerle çoğu zaman öğretmenin aslında yaptığı ayrımcılığın farkında dahi olmadığı görülebilir. Mougharbel ve Bahous (2010) çalışmalarında öğretmenlerin cinsiyete ilişkin ön yargılarının olmadığı iddiasında olduklarını ancak sınıf içi gözlemlerinde sınıf içinde cinsiyete ilişkin önyargıların örtük ve görünmez biçimlerde var olduğunu belirlemişlerdir. Ancak bu konu, Türkçe eğitimi ve toplumsal cinsiyetin ilişkilendirildiği çalışmalarda pek fazla ele alınmamaktadır. Türkçe eğitimi alanında sınıf/okul içi süreçlere yönelik çalışmalar değişken ne olursa olsun genelde önceden belirlenen ölçek, form vb. ile alana gidilen çalışmalardır. Bu durum

da sınıfta/okulda, doğrudan ve doğal süreç içerisinde ortaya çıkacak olan verileri daha baştan araştırmanın dışına itmektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak Türkçe eğitimi ortamlarında toplumsal cinsiyet rollerinin sorgulandığı daha derinlikli ve daha çok alan araştırması önerilmektedir. Sınıfta ve okul ortamında öğrencilerle, öğretmenlerle, ailelerle doğrudan gözlemler, görüşmeler yoluyla gerçekleştirilebilecek bu alan araştırmaları için nicel araştırmalar kadar konuya daha derinlemesine yaklaşmaya olanak tanıyan nitel araştırmaların da öncelenmesi gerekmektedir. İncelenen araştırmalarda nicel araştırmaların büyük kısmının bulgular bölümünde tabloların yazıya döküldüğü, sonuçlarda da bulguların özetlendiği görülmektedir. Ancak aslında bir çalışmanın nicel ya da nitel olması başka bir deyişle yönteminden daha önemli olanın, verilerin ele alınma ve yorumlanma biçimlerinin olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

İncelenen araştırmalarda cinsiyetin/toplumsal cinsiyetin bir değişken olarak ele alındığı ve farklı değişkenler olsa da bunların ilişkisine odaklanılmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırma sonucunda; cinsiyetin yalnızca kategorik bir değişken olarak araştırmalarda yer almasıyla yetinilmemesi, diğer değişkenlerle birlikte birbirini tümleyen bir yaklaşımla ele alınması önerilmektedir. Böylece konuyla ilgili değişkenlerin birbiriyle nasıl etkileşime geçtiği daha belirgin bir biçimde ortaya konulabilir. Benzer biçimde özellikle nicel araştırmalar için cinsiyetin aracı değişken olarak ele alındığı ilişkisel desende çalışmalar yapılabilir. Bu durumda; konuyu ayrı ayrı değişkenler bağlamında incelemek yerine bütün değişkenler birbiriyle ilintili, iç içe geçmiş gerçeklikler olarak ele alınabilir.

#### **Kaynaklar**

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2011). Eğitim sistemimizdeki toplumsal cinsiyet eşitliğinin yeri konulu komisyon raporu. Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu Yayınları. İnternet'ten 20 Eylül 2020'de <https://komisyon.tbmm.gov.tr/dosyalar/egitim.pdf> adresinden alınmıştır.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2018). Kadının güçlenmesi strateji belgesi ve eylem planı 2018-2023. Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. İnternet'ten 20 Eylül 2020'de [ailevecalisma.gov.tr/media/6315/kadının-gueçlenmesi-strajesi-belgesi-ve-eylem-planı-2018-2023.pdf](http://ailevecalisma.gov.tr/media/6315/kadının-gueçlenmesi-strajesi-belgesi-ve-eylem-planı-2018-2023.pdf) adresinden alınmıştır.
- Aslan, C. (2010). An Analysis of the Presentation of Women in 100 Basic Literary Works in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 19-36.
- Bilgin, N. (2006). Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Blackmore, J. (2010). Educational organizations and gender in times of uncertainty. M. W. Apple, S. J. Ball, and L. A. Gandin (Ed.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (ss. 306-317.). New York: Routledge.
- Braun, F. (2001). The communication of gender in Turkish. M. Helling, and H. Bußmann (Ed.) *Gender across languages: The linguistic representation of women and men* (ss. 283-310). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Butler, J. (1997). *Excitable speech*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Cameron, D. (1998). Gender, language and discourse: a review essay. *Journal of Women in Culture and Society*, 23, 945-973.
- Chavez, M. (2010). Teacher and student gender and peer group gender composition in German foreign language classroom discourse: An exploratory study. *Journal of Pragmatics*, 32, 1019-1058.
- Coll, C. G., Miranda, A. G, Torres, I. B., & Bermúdez, J. N. (2018). On becoming cultural beings: A focus on race, gender, and language. *Research in Human Development*, 15 (3-4), 332-344, DOI: 10.1080/15427609.2018.1491217
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 33-38, DOI: 10.15390/EB.2014.3412.
- Çolak, G. (2019). *Toplumdilbilimi toplumsal cinsiyet ve dil*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Eckert, P. (1989) The whole woman: Sex and gender differences in variation. *Language Variation and Change*, 1, 245-267.
- Eckert, P. and McConnell-Ginet, S. (2003). Constructing, deconstructing and reconstructing gender. P. Eckert and McConnell-Ginet (Ed.), *Language and gender* (ss. 9-51). Cambridge: Cambridge University Press.
- Esen, Y. (2013a). Eğitim süreçlerinde cinsiyet ayrımcılığı: Öğrencilik deneyimleri üzerinde yapılmış bir çözümleme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (3), 757-782.
- Esen, Y. (2013b). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 280-295.
- Feng, H. Y., Fan, J. J. and Yang, H. Z. (2013). The relationship of learning motivation and achievement in EFL: Gender as an intermediated variable. *Educational Research International*, 2 (2), 50-58.
- Figart, M. D. (1997) Gender as more than a dummy variable: Feminist approaches to discrimination. *Review of Social Economy*, 55 (1), 1-32, DOI: 10.1080/00346769700000022.
- Gümüšoğlu, F. (2013). *Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet 1928-2013*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Harding, S. (1982). Is gender a variable in conceptions of rationality? A survey of issues. *Dialectica*, 36 (2/3), 225-242.
- Hooper, C. (1999). Masculinities, IR and the 'gender variable': A cost-benefit analysis for (sympathetic) gender sceptics. *Review of International Studies*, 25 (3), 475- 491.
- Kendall, S. (2003). Creating gendered demeanors of authority at work and at home. J. Holmes, and M. Meyerhoff (Ed.) *The Handbook of Language and Gender* (ss. 600-623). Oxford: Blackwell Publishing.
- Knaak, S. (2004). On the reconceptualizing of gender: Implications for research design. *Sociological Inquiry*, 74 (3), 302-317.
- Madibbo, A. I. (2007). Race, gender, language and power relations: Blacks within francophone communities in ontario, Canada. *Race, Gender & Class*, 14 (1/2), 213-226.
- McConnell-Ginet, S. (2003). "What's in a name?" Social labeling and gender practices. J. Holmes & M. Meyerhoff (Ed.), *The Handbook of Language and Gender* (ss. 69-97). Oxford: Blackwell Publishing.

- Mcelhinny, B. (2003). Theorizing gender in sociolinguistics and linguistic anthropology. J. Holmes & M. Meyerhoff (Ed.), *The Handbook of Language and Gender* (ss. 21-42). Oxford: Blackwell Publishing.
- Meyerhoff, M. (2013). Dealing with gender identity as a sociolinguistic variable. V. L. Bergvall, J. M. Bing & A. F. Freed (Ed.) *Rethinking Language and Gender Research: Theory and Practice*. New York: Routledge.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin geliştirilmesi projesi (ETCEP). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Ankara. Erişim tarihi ve adresi: 23 Ekim 2020'de [https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/proje\\_oykusu-son.pdf](https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/proje_oykusu-son.pdf) adresinden alınmıştır.
- Mills, S. ve Mullany, L. (2011). *Language, Gender and Feminism: Theory, Methodology and Practice*. New York: Routledge.
- Mitchell, D. (1996). Approaching race and gender issues in the context of the language arts classroom. *The English Journal*, 85 (8), 77-81.
- Mougharbel, G. M. & Bahous, R. (2010). Gender bias in Lebanese language classes. *The Educational Forum*, 74 (3), 198-212, DOI: 10.1080/00131725.2010.483901.
- Orelus, P. W. (2012). Unveiling the web of race, class, language, and gender oppression: Challenges for social justice educators. *Race, Gender & Class*, 19 (3/4), 35-51.
- Park, G. P. ve French, B. F. (2013). Gender differences in the Foreign language classroom anxiety scale, *System*, 41, 462- 471. 18 Ağustos 2020'de <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.04.001> adresinden alınmıştır.
- Pascale, C. M. (2007). *Making Sense of Race, Class, and Gender: Commonsense, Power, and Privilege in the United States*. Rotledge: New York.
- Qin, K. ve Li, G. (2020). Understanding immigrant youths' negotiation of racialized masculinities in one U.S. high school: An intersectionality lens on race, gender, and language. *Sexuality & Culture*, 24, 1046–1063. 10 Temmuz 2020 tarihinde <https://doi.org/10.1007/s12119-020-09751-3> adresinden alınmıştır.
- Romaine, S. (2003). Variation in language and gender. J. Holmes & M. Meyerhoff (Ed.), *The Handbook of Language and Gender* (ss. 98-118). Oxford: Blackwell Publishing.
- Sunderland, J. (2000). New understandings of gender and language classroom research: texts, teacher talk and student talk. *Language Teaching Research*, 4 (2), 149-173.
- Swann, J. (2003). Schooled language: Language and gender in educational settings. J. Holmes & M. Meyerhoff (Ed.), *The Handbook of Language and Gender* (ss. 624-644). Oxford: Blackwell Publishing.
- Tate, W. (1997). *Race, SES, Gender, and Language Proficiency Trends in Mathematics Achievement. Research Monograph*, National Institute for Science Education, University of Wisconsin-Madison.
- Wolfe, P. (2000). Gender and language in four secondary, ESL classrooms. *Equity & Excellence in Education*, 33 (1), 57-66, DOI: 10.1080/1066568000330109.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## DİL DERGİSİ YAZI YAYIMLAMA İLKELERİ

1. Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) tarafından ilk kez 1991 yılında yayınlanan TÖMER Dil Dergisi, 2015 yılından itibaren yılda iki kez çıkan uluslararası hakemli, akademik bir dergidir. Dergi başta filoloji ve dilbilim olmak üzere anadili eğitimi/öğretimi, yabancı dil öğretimi alanlarındaki deneysel ve derleme türü yayınlara (en son literatürü kapsamlı bir şekilde kapsayan yazılar, model önerileri, olgu sunuları ve tartışmalar vb.) yer vermektedir. Ayrıca felsefe, sosyoloji, antropoloji, etnoloji, tarih gibi bütün sosyal bilim dallarında; psikoloji, nöroloji, kimya, matematik gibi diğer bilim dallarında doğrudan dil öğretimi ve eğitimi üzerine olan ya da dil eğitimi ve öğretimi alanına katkısı olabilecek çalışmaları da yayınlamaktadır.
2. Derginin temel amacı; dil eğitimi ve öğretiminde kaliteyi artırmak, dil eğitimi-öğretimi süreçlerinin ve çıktılarının iyileştirilmesine katkıda bulunmak biçiminde ifade edilebilir.
3. Dergiye sunulan aday makaleler editörler tarafından öncelikli olarak biçim, yazım dili, kullanılan istatistiklerin (varsa) yerindeliği ve doğruluğu ile ilgili olarak ön değerlendirmeye alınır. Aranılan özelliklere sahip olmayan makaleler yazarlarına iade edilir. Uygun görülen makaleler baş editör tarafından hakemlere isimsiz olarak gönderilir. Hakemler hakem havuzundan seçilebileceği gibi yayın kurulu üyeleri arasından da seçilebilir. Editör hakem raporlarını inceleyerek gerekli durumlarda ek değerlendirme süreci başlatabilir.
4. Dergiye gönderilecek tüm yazılar Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayımlanan Publication Manual of American Psychological Association (5. Baskı, 2001) adlı kitapta belirtilen yazım ilkelerine uygun olarak yazılmalıdır.
5. Türkçe yazım kurallarıyla ilgili olarak ise dergimizin son sayısındaki yazım kuralları dikkate alınmalıdır.



## DİL DERGİSİNE GÖNDERİLECEK YAZILAR İÇİN BİÇİM ÖZELLİKLERİ

1. Yazılar Dil Dergisi'ne e-posta yoluyla dilergisi@tomer.ankara.edu.tr adresine gönderilmelidir. E-posta gönderirken yazarın adı-soyadı, çalıştığı kurum, varsa akademik unvanı, açık adresi, elektronik posta adresi ve telefon numarası gönderilmelidir. Ayrıca Dergi Park üzerinden sisteme kayıt olunarak da başvuru yapılabilir.
2. Yazılar Türkçe ve yabancı dilde (İngilizce, Fransızca ya da Almanca) yazılmış başlığı içeren kapak sayfası, özet ve anahtar sözcükler (Türkçe ve yabancı dilde), anahtar sözcükler, ana metin, kaynaklar, ekler, yazar notları ile yazar bilgilerini içermelidir.
3. **Kenar boşlukları** üstten, alttan, sağ ve soldan 2,5'er cm olarak belirlenmelidir.
4. Yazar tarafından yazılarda yer alması istenen görsel malzeme basım tekniklerine uygun olmalıdır.
5. Yazılarda ana metin Times New Roman **yazı tipinde**, 11 punto büyüklüğünde, 1.5 **satır aralığıyla** ve iki yana yaslı olarak yazılmalı; **sayfa numaraları** sağ alt köşeye konulmalıdır. Yazılarda **paragraf başı** boşluğu yapılmamalı ('tab' vurulmamalı); noktalama işaretlerinden sonra tek boşluk bırakılmalı ve satır sonunda hece bölmek için kısa çizgi kullanılmamalıdır. Sözcükler arasında birden fazla boşluk kullanılmamalıdır.
6. Yazıların ana başlığı, 12 sözcüğü geçmemelidir.
7. Gönderilen yazılara hem Türkçe hem de yabancı dilde 100-250 sözcüklük bir **özet** eklenmeli, konuyla ilgili 4-6 sözcükten oluşan **anahtar sözcükler** özetin altında verilmelidir. Özet metinleri Times New Roman yazı tipinde, 10 punto büyüklüğünde, tek satır aralığıyla ve iki yana yaslı olarak yazılmalıdır.
8. Ana metinde bilimsel bir metnin gerekleri olarak (*çalışma konusu, amaç, yaklaşım, araştırma soruları, küçük bir yazı planı/ metin akışı vb. bilgileri içeren*) bir **giriş** bölümü olması gerekmektedir.
9. Türkçe yayımlanacak yazılarda yabancı sözcükler yerine olabildiğince Türkçe sözcükler kullanılmalı; alanyazınında yeni olan ya da yeni önerilen sözcükler kullanılırken ilk geçtiği yerde yabancı dildeki karşılığı yay ayrıç [*öbeksi eylemler (phrasal verbs)* gibi] içinde verilmelidir.
10. **Başlıklarda** "rakamlarla numaralandırma sistemi" kullanılmalı; Giriş ve Sonuç bölümlerine numara verilmemelidir. Başlıklarda büyük harf kullanımı aşağıdaki örnekte gösterildiği biçimde olmalıdır:

ÖRNEK BAŞLIKLANDIRMA (Ana ve alt başlıklar koyu yazılacaktır.)

GİRİŞ

1. Kuramsal Çerçeve

1.1 Anadili Eğitimi Sürecinde Yazma Becerisi

1.2 Yazma Öğretimi Yaklaşımları

1.2.1 Ürüne Dayalı Yaklaşımlar

1.2.2 Sürece Dayalı Yaklaşımlar

1.3 ...

2. Yöntem

2.1 Araştırma Deseni

2.2 Çalışma Grubu

2.3 Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

2.4 ...

3. Bulgular ve Tartışma

3.1 ...

3.2 ...

3.3 ...

SONUÇ

KAYNAKÇA

11. 40 sözcükten uzun alıntılar soldan 1 cm girintili yazılmalıdır. Birebir alıntılar ve çeviriler tırnak içinde verilmelidir.
12. Aday makalenin başlıkları, tabloları, şekilleri, atıfları, kaynakçası ve diğer özellikleri tamamen APA beşinci baskıda belirtildiği şekilde olmalıdır. Daha fazla bilgi için; <http://www.apa.org>  
**Metin içinde atıfta** bulunurken yazarların soyadları, yayın tarihi ve birebir alıntı ise sayfa numarası kullanılır.

Örnekler:

Aksan (1985) ...

Aksan'a (1985) göre...

Bozkurt ve Akkök (1992, s.34) ...

Bozkurt ve Akkök'e (1992, s. 34) göre...

Martin, Sheldon ve Yaffee (1994) ...

Yazar sayısı 3 ile 5 arasında ise, metin içinde ilk geçtiği yerde yukarıda olduğu gibi verilir; yazar sayısı 6 veya daha fazla ise metin içinde ilk geçtiği yerden itibaren 'Aksan ve arkadaşları (1980)' olarak verilmelidir.

Tümce sonunda birden fazla yayına atıfta bulunuluyor ise kaynaklar yay ayraç içinde alfabetik sıra ile verilmelidir: (Aksan 1987; Kleft ve Dobson, 1990; Smith ve ark., 1980; Winson, George ve Zeng, 1986).

**Kaynakça** bölümü ayrı bir sayfadan başlamalı; yayınlar alfabetik sıra ile verilmelidir.

**Kitaplar:**

- Aksan, D. (2003). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.  
Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations With Latent Variables*. New York: Wiley.

**Kitap bölümleri:**

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). *Cooperative Learning and Achievement*. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative Learning: Theory and Research* (pp. 173–202). New York: Praeger.  
Keçik, İ. (2002). *Konuşma Çözümlemesi ve Söylem Konusu*. İçinde L. Uzun ve E. Huber (yay. haz.) *Türkçede Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler*. Essen: Die Blaue Eule.  
Massaro, D. W. (1984). *Building and Testing Models of Reading Processes*. In D. R. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil and P. B. Mosenthal (eds.) *Handbook of reading research*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

**Dergilerdeki makaleler:**

- Haag, L., & Stern, E. (2003). In search of the benefits of learning Latin. *Journal of Educational Psychology*, 95, 174–178.  
Kavcar, C. (2008). Türkçe Eğitimi ve Sorunlar. *Dil Dergisi*, 65, 5-18.  
Sever, S. (1995). Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal ve Eğitsel Özellikler. *ABECE Eğitim*, 105, 14–15.

**İki ya da daha çok yazarlı kaynaklar:**

- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2002). *Sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

**Web belgeleri:**

- Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *The Journal of Narrative and Life History*, 7.  
<http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html> adresinden 07 Mart 2008 tarihinde indirilmiştir.  
Mercer, K. R. (2001). The matter at hand: Chaos is nothing. *Atomic Psychology* 6, Article056a. Retrieved 21 December 2001, from  
<http://www.atomicpsychology.edu/mercer>

**Diğer atf örnekleri için bkz.**

- <http://citationonline.net/CitationHelp/csg04-manuscripts-apa.htm#references>

## YAYIN VE ETİK İLKELERİ GENEL

Ankara Üniversitesi Dil Dergisi'nin yayın süreci, bilginin bilimsel yöntemle yansız biçimde üretilmesi, geliştirilmesi ve paylaşılmasına dayanır; akademik ilkelere bağlı kalarak, belirlenmiş akademik ve etik standartlarla uyumlu bir şekilde yayıncılıkta yanlış uygulamaların önüne geçmeyi taahhüt eder. Etik standartları sağlamak için gönderilen bilimsel yazılarda COPE (Committee on Publication Ethics)'un belirlediği uluslararası standartlar dikkate alınmaktadır.

Herhangi bir araştırma makalesinin Ankara Üniversitesi Dil Dergisi'nde yayımlanması için öncelikle Dergipark üzerinden yazar(lar) tarafından yüklenmesi, başvuru sürecini başlatır. Ankara Üniversitesi Dil Dergisi, gönderilen yazılarda düzeltme yapmak, yazıları yayımlamak ya da yayımlamamak hakkına sahiptir.

### Hakemlik ve Değerlendirme Süreci

#### Körleme Yöntemi

Ankara Üniversitesi Dil Dergisi'nde, tüm çalışmaların hakem değerlendirme sürecinde, çalışmaların yazar ve hakem kimliklerinin gizlendiği çift körleme hakem değerlendirme yöntemi kullanılmaktadır.

#### Ön Değerlendirme Süreci

Ankara Üniversitesi Dil Dergisi'ne gönderilen çalışmalar, öncelikle Yayın Kurulu tarafından değerlendirilir. Derginin amaç ve kapsamına, Türkçe ve İngilizce dil ve anlatım kurallarına uymayan, özgünlük değeri taşımayan ve yayın politikalarına uymayan çalışmalar reddedilir. Reddedilen çalışmaların yazarları, çalışmanın Dergi'ye gönderim tarihinden itibaren en geç bir ay içerisinde Yayın Kurulu tarafından bilgilendirilir. Uygun bulunan çalışmalar, hakem sürecine alınır.

#### Hakem Süreci

Çalışmalar, içerikleri doğrultusunda ilgili hakemlere gönderilir. Çalışmayı inceleyen Yayın Kurulu üyesi, Ankara Üniversitesi Dil Dergisi'nin hakem havuzundan uzmanlık alanlarına göre en az iki hakem önerisinde bulunur veya çalışmanın alanına uygun yeni hakem/hakemler önerebilir. Sorumlu Yayın Kurulu üyesinden gelen hakem önerileri, Editör tarafından değerlendirilir ve çalışmalar hakemlere iletilir. Hakemler, değerlendirdikleri çalışmalar hakkındaki süreci ve belgeyi üçüncü kişi ya da kuruluşlarla paylaşmayacakları hakkında garanti vermektedirler.

### **Hakem Değerlendirme Süreci**

Hakem değerlendirme süreci için hakemlere verilen süre 14 gündür. Hakemlerden gelen düzeltme önerilerinin, yazarlar tarafından öneriler doğrultusunda en geç 5-7 gün içerisinde tamamlanması gereklidir. Hakemler, değerlendirmesini yaptıkları bir çalışma için en fazla iki kez düzeltme önerebilirler. Hakemler, çalışmanın düzeltilmiş versiyonunu (en fazla iki düzeltme önerisi sonrası) inceleyerek, “yayınlanabilir” veya “yayınlanamaz” kararı vermek durumundadırlar.

### **Değerlendirme Sonucu**

Hakemlerden gelen görüşler, çalışmadan sorumlu Yayın Kurulu üyesi tarafından en geç iki hafta içerisinde incelenir. Yayın Kurulu üyesi, çalışmanın hakem değerlendirme sonuçlarına göre çalışma hakkındaki görüşünü Editöre iletir.

### **Editör Kararı**

Editör; hakemler ve Yayın Kurulu tarafından “yayınlanabilir” görüşü verilen çalışmalar için son kararı, intihal denetim raporları sonuçlarına göre verir. İntihal denetimi iThenticate yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilir. “Yayınlanamaz” görüşü verilen çalışmalar, intihal denetimine gerek duyulmadan yazarlarına iade edilir.

### **Düzeltilme Yönergesi ve Yükleme Rehberi**

Ankara Üniversitesi Dil Dergisi’nde değerlendirme sürecindeki çalışmalar için, Editör, Yayın Kurulu üyeleri ve/veya hakemler, en fazla iki düzeltme veya iyileştirme önerebilirler. Yazarlar, önerilen düzeltme veya iyileştirmeleri eksiksiz, açıklayıcı ve zamanında tamamlamakla yükümlüdürler.

### **Çalışmayı Geri Çekme**

Ankara Üniversitesi Dil Dergisi yayın politikaları gereği, değerlendirme aşamasındaki çalışmalarını geri çekmek isteyen yazarlar, geri çekme isteklerini e-posta aracılığıyla Editör’e iletme durumundadırlar. Editör, geri çekme bildirimini inceleyerek, en geç bir hafta içerisinde yazarlara dönüş sağlar. Yazarlar, çalışmalarının telif haklarını, Ankara Üniversitesi Dil Dergisi’ne çalışmalarının gönderimi aşamasında devretmiş sayıldıklarından geri çekme isteği onaylanmadıkça çalışmalarını başka bir dergiye değerlendirilmek amacıyla gönderemezler.

### **Değerlendirme Sonucuna İtiraz Etme**

Ankara Üniversitesi Dil Dergisi'nde değerlendirilmek üzere çalışmalarını gönderen yazarların, çalışmalarının hakem sonuçlarına itiraz etme hakkı saklıdır. Yazarlar, çalışmalarına yapılan değerlendirme sonucu/görüş/yorumlara ilişkin itiraz gerekçelerini bilimsel bir dille ve dayanaklarını kaynak göstererek DergiPark üzerinden yapabilirler. İtirazlar, Yayın Kurulu tarafından en geç 30 gün içerisinde incelenerek yazarlara olumlu veya olumsuz dönüş sağlanır. Yazarların değerlendirme sonucuna itirazlarının olumlu bulunması durumunda, Yayın Kurulu, çalışmanın değerlendirme sürecini konu alanına uygun farklı hakemlerle yeniden başlatır.

### **Telif Hakkı ve Lisanslama**

Makalelerdeki düşünce ve öneriler ile kaynakların doğruluğundan yazarlar sorumludur.

Dergi'de yayınlanan makalelere telif hakkı ödenmez.

Yazarlar, makalelerinin telif hakkından feragat etmeyi kabul ederek yayıma kabul edilen makalelerin telif hakkını Ankara Üniversitesi Dil Dergisi'ne devrederler.

Yayın Kurulu, makalelerin yayımlanması konusunda yetkili kılınır. Bununla birlikte yazarların aşağıdaki hakları saklıdır:

1. Telif hakkı dışında kalan bütün tescil edilmiş haklar.
2. Makaleyi satmamak koşulu ile kendi amaçları için çoğaltma hakkı.
3. Yazarın üreteceği kitaplar, makaleler vb. çalışmalarında, Dergi'nin kaynakça olarak belirtilmesi koşuluyla, makalenin tümü ya da bir bölümünü kullanma hakkı.

Ankara Üniversitesi Dil Dergisi, bilinen standartlarda kaynak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, çıktı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma, dağıtma vb.) haklarını (ilgili içerikte aksi belirtilmediği sürece) **Creative Commons Uluslararası Lisansı (CC BY-NC-ND)** aracılığıyla kullanıma sunmaktadır.

İçeriğin ticari amaçlı kullanımı için izin alınması gereklidir.