

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

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

Editörler
Nazmiye TOPÇU TECELLİ, Meltem EKTİ

İngilizce Editör
Evgenia KERMELİ ÜNAL

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

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

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

Kapak Tasarımı
Yunus KOÇ

Teknik Editör
Çiğdem KARACAOĞLAN

İdare Yeri
Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, 06532 Beytepe / ANKARA
Tel: +90 (312) 297 71 82 - 297 67 71 / Belgeç: +90 (312) 297 71 71
E-posta: huydotad@hacettepe.edu.tr / huydotad@gmail.com

Basımcı
Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Basımevi 06100, Sıhhiye / ANKARA
Tel: +90 (312) 310 97 90

Yayın Tarihi
20.01.2021

Yayın Kurulu

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

Danışma Kurulu

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

Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi

Yıl: 7, Sayı: 6, Kış 2020

İÇİNDEKİLER

İbrahim Fatih Demirel

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde B1 Seviyesinde Uyarlanmış Metinlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi
The Impact of Adapted Texts for Teaching Turkish as a Foreign Language on Reading Comprehension Achievement at B1 Level 7

Oya Özgat Tatan

Yabancı Dil Öğretiminde Oyunlar İle İlgili Türkiye’de Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi
A Review of Turkish Postgraduate Theses Related to Games in Foreign Language Teaching 33

Resul Kaya

İtalyanların Türkçe Öğretimi: Harfler ve Ses Karşılıkları
Teaching Italians Turkish: Letters and Sounds 51

Ali Yiğit

Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmenlerine İlişkin Metaforik Algıları
The Metaphoric Perceptions of Syrian Students towards Their Turkish Teachers 77

Pamuk Nursen Topbaş

Kurum Olan Evliliğin Araca Dönüşmesi: Evlilik Kavramının İçeriksel Değişimine İlişkin Bir Analiz
The Transformation of the Institution of Marriage into a Tool: An Analysis of the Contextual Change of the Concept of Marriage 89

Ebru Yemişenözü

Die Narrative Identitätskonstruktion
Anlatı Kimlik Oluşumu
The Narrative Identity Construction 101

Yayın İlkeleri 119

Editorial Principles 123

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE B1 SEVİYESİNDE UYARLANMIŞ METİNLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISINA ETKİSİ*

*İbrahim Fatih DEMİREL***

Öz: ‘Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde’ seviye odaklı metinlerin seçimi veya metinlerin uyarlanması konusunun güncelliğini kaybetmeyen araştırmalar arasında yer aldığı bilinmektedir. İlgili çalışmada da seviye odaklı uyarlanmış, öğrenimi destekleyici okuma metinlerinin eksikliğine dikkat çekilmiş ve özellikle söz konusu metinlerin okuma anlama ilişkisine etkisi örnekler eşliğinde verilmeye çalışılmıştır.

Yabancı dil öğretiminde kullanılacak metinlerin seçimi, yabancı dil öğretiminde okuma anlama ilişkisi ve yabancı dil öğretiminde metin uyarlama başlıkları konularına ilişkin alan yazın taraması yapıldıktan sonra belirlenen hikâye, metin uyarlamada *Orta Özgünlük Bakış Açısı* ve *Yapısal Yaklaşım* ilkeleri doğrultusunda B1 seviyesine uyarlanmıştır.

Hikâye seçiminde, uyarlanmış metnin yanında özgün metne de yer verileceğinden modern dönemde yazılan bir eser olmasına, A1-A2- B1 seviyesi dilbilgisi konularının eser içerisinde çoğunlukta olmasına, kısıtlı sürede okuma anlama ilişkisini test edeceği için kelime sayısına, öğrenci açısından ilgi çekici ve merak uyandırıcı bir eser olmasına, yüzey yapıda yapılan değişikliklerin metnin derin yapısına olacak etkisinin kısıtlı olmasına dikkat edilmiştir.

Bu kriterler gözetilerek Mustafa Kutlu’ya ait ‘*Hayat Güzeldir*’ hikâyesinde karar kılınmış ve 50’si deney grubu, 50’si kontrol grubu olmak üzere toplam 100 öğrenci üzerinde uygulama gerçekleştirilmiştir. Son test üzerinden verilerin yorumlanması nedeniyle *nicel araştırma* yönteminden hareket edilmiş ve deneysel araştırma desenlerinden *kontrol gruplu son test* kullanılmıştır. Uygulama sonucunda uyarlanmış metnin, okuma anlama ilişkisine doğrudan etkisi elde edilen veriler ve kullanılan tablolar eşliğinde ifade edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil öğretimi, metin uyarlama, metin seçimi, sadeleştirme, genişletim, okuma anlama becerisi.

* Makalenin Geliş ve Kabul Tarihleri: 04.02.2020-27.12.2020

Bu çalışma, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uyarlanmış Metinlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi adlı Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Yalçın Yılmaz danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinin yalnızca bir bölümündeki verilerinden yararlanarak hazırlanmıştır.

** Arş. Gör., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kastamonu, Türkiye. ifdemirel@kastamonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9647-2672.

The Impact of Adapted Texts for Teaching Turkish as a Foreign Language on Reading Comprehension Achievement at B1 Level

Abstract: The choice of level-oriented texts or adaptation of texts for teaching Turkish as a Foreign Language is among the ongoing research topics. This paper concentrates on the deficiency of level-oriented adaptive reading texts and provides examples in particular to the effect of these texts on reading comprehension.

After the literature review on the selection of texts used in foreign language teaching, reading comprehension and text adaptation, the selected story was adapted to B1 level in accordance with the text adaptation principles of the Medium Originality Perspective and of the Structural Approach.

In the selection of the story, attention was made; to modern works as the original text will be included next to the adapted text; to the inclusion of grammar subjects mostly at A1-A2- B1 level; to the number of words to test reading comprehension in a limited time; to be a work interesting for the student, and to limit the effect of changes on the surface structure to the deep structure of the text.

Considering these criteria, Mustafa Kutlu's *Hayat Güzeldir* work was chosen and implemented to a total of 100 students, 50 of them in experimental group and the other 50 in the control group. The interpretation of the data collected via the post-test was based on the quantitative research method and the control group used the post-test according to the experimental research pattern. As a result, the paper researched the direct effect of the adapted text on the reading comprehension.

Keywords: teaching foreign language, text adaptation, text selection, text simplification, elaboration, reading comprehension.

Giriş

Çağdaş yabancı dil öğretim programlarında, okuma-anlama becerisinin kazandırılmasında yazınsal eserlerin kullanımı oldukça önemlidir. Örneğin; *Karshen'in* öncülüğünü yaptığı *Doğal Yaklaşım* dil öğretimi için bazı öğretiler sunmaktadır. Buna göre öğrenciye mümkün olduğunca anlaşılır, algılanabilir ve yorumlanabilir girdiler sunulmalıdır. *Anlaşılır girdi varsayımına göre*, öğrenci geneli bildiği dilbilgisi yapılarından ve kelimelerden oluşan, mevcut dil düzeyinin bir basamak üzerinde; anlaşılır bilgiler sunan ve kendisi için ilgi çekici olan metinlerle muhatap olursa dil gelişimi istendik şekilde gelişecektir, der. Bu metinler yaşayan dilin farklı bağlamlar ve biçimlerle doğal olarak aktarıldığı ve öğrencinin amacına hizmet eden, özgün nitelikli eserler olmalıdır. Hedef dilin kültürü, edebi dil kullanımı bu metinler sayesinde öğrencilere aktarılabilmesi ve yine bu metinler öğrencinin dilsel gelişimine hizmet etmelidir. Burada önemli olan husus metinlerin doğru seçimidir.

Yazınsal metinler, kullanılan yabancı dil öğretim materyallerinde genellikle bağımsız ve yetkin dil kullanıcılarının dil düzeylerine uygun şekilde özgün halleri

ile yer almaktadır. Ancak temel ve orta düzey dil kullanıcıları için söz konusu metinlerin özgün biçimleri ile kullanılması bazı problemleri de beraberinde getirebilmektedir. Metnin anlamının öğrenci açısından yüzeysel yapıdan ileriye gidememesi ve dolayısıyla bir okuma etkinliğinden beklenen çıktıların elde edilememesi bu sorunların başında gelmektedir.

Bu noktada yabancı dil öğretiminde *özgün/otantik metin ve uyarlanmış metin* kullanım paradoksuna değinmek gerekiyor. Bu paradoksun etkileri yıllardır süregelen bir tartışmayı da beraberinde getirmektedir. Şöyle ki: özgün metinler yabancı dil öğrencisi için özel hazırlanmış metinler değildir. Dilin doğası gereği; içerisinde estetik unsurlar, sanatlı söyleyişler, metaforlar barındırabilir. İçerdiği sözcük dağarcığı ve dilbilgisel yapılar muhatap olduğu öğrenci grubunun mevcut seviyesinin üstünde olabilir. Çünkü bu metinler genellikle ana dil konuşurlarına hitap edecek şekilde kaleme alınmış eserlerdir. Yani, bu metinler temelde yabancı dil öğretiminde kullanımı hususu gözetilerek yazılmış metinler değildirler. Dolayısıyla bu şekli ile yabancı dil öğretiminde kullanılan özgün metinler, dili öğrenmeye yeni başlamış ve dil kullanımında hala bağımsız hale gelememiş öğrenciler için beklenen muhtemel faydadan çok zarar getirebilir. Bu muhtemel olumsuzlukları şu şekilde sıralamak mümkündür; öğrenci kullanılan metni tatmin edici şekilde anlayamadığı ve yorumlayamadığı için dile karşı olumsuz ön yargı geliştirebilir, öğrencinin dil karşısındaki özgüveni düşebilir hatta öğrenimine ket vurulabilir, öğrenci metin üzerinden başarı duygusunu tadamayacağı için hedef dilden uzaklaşabilir, dili tam olarak öğrenemeyeceği algısına kapılabilir. Bu olumsuzlukları en aza indirmek için uyarlanmış metin kullanımı hem öğrenciye hem öğreticiye kolaylık sağlayacaktır.

1. Yabancı Dil Öğretimi, Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Metin Kullanımı ve Metin Seçimi

Öğrenilen her bir yabancı dil, öğrenci açısından hem yeni kültürler, yeni insanlar tanıma hem yeni iş imkanları, yeni kariyer fırsatları olarak görülmektedir. Yabancı dil(ler) bilmek şüphesiz insanlık tarihi süresince çeşitli sebeplerle hep önemli olmuştur ancak bahsedilen gerekçeler ve iletişimin bu denli önem kazandığı yeni dünya düzeni içerisinde ayrı bir önem arz etmektedir.

‘İnsanlar neden bir yabancı dil öğrenmeye ihtiyaç duyar?’ sorusu dil öğrencileri ve öğreticileri için kritik bir sorudur. Bu ihtiyaçlar bilinir ve doğru şekilde etüt edilirse dil öğretimi daha sistemli ve sağlıklı bir şekilde yürütülebilir.

Şahin (2014, s. 7)’e göre: dünyayı ve farklı bakış açılarını daha iyi tanımak, anlamak ve hoşgörü geliştirmek, kültürel gelişimi hızlandırmak ve başka kültürler için farkındalık kazanmak, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmak, edebiyat ve güzel sanatlar alanlarında gerekli terminolojiyi izleyebilmek, kendi anadilinden başka dillerin konuşulduğu ortamlarda yabancı

dilde kendini ifade etme becerisi kazanmak, yurt dışında eğitime devam edebilmek için gereken özgüven, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmek, yüksek öğrenimde ve sonraki eğitimlerinde seçkin başarılarla imza atabilmek, iş bulma olanaklarını çoğaltmak, yabancı dil bilme ayrıcalığı ile liderlik becerilerini geliştirip, üst düzey çalışma ortamına katılabilmek, küresel dünyada yer alabilmek ve uluslararası platformlarda yaşam boyu öğrenen bireyler olmak gibi gerekçeler insanları yabancı dil öğrenmeye iter.

Bu yeterlilikleri formal ortamlarda, sistemli şekilde öğrenmek isteyen öğrencilerin dilin dört beceri alanında da başarı göstermesi beklenir. Bunlar okuma-anlama, yazma, dinleme ve konuşma becerileridir. Bunlara ek olarak dil bilgisi öğretimini de bir öğrenme alanı olarak kabul eden kaynaklar vardır.¹ Yani dil öğretiminin amacı öğrencileri bahsedilen dört temel dil becerisinde de yeterli hale getirmektir.

Dil etkinlikleri temelde anlama ve anlatma üzerine inşa edilir. Anlama becerisi okuma ve dinlemeyi, anlatma becerisi ise yazma ve konuşmayı kapsar. Bahsedilen tüm beceri alanları için özel hazırlanmış etkinlikler ve alıştırmalar dilin etkili ve doğru öğrenilmesi/öğretilmesi için şarttır. Ancak tüm bu beceri alanlarını geliştirmekte; kolay ulaşılabilir olması, ölçme değerlendirme bölümleri barındırması, içerdiği bilgi ve görsellerle öğrenci açısından ilgi çekici olması ve öğretilecek bilgiye bizzat öğrencinin ulaşmasına imkan sağlaması yani dil öğretimini bireyselleştirmesi gibi gerekçelerle yazılı kaynaklar son derece önemlidir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan en temel kaynaklardan birisi ders kitaplarıdır. Halis (2002, s. 44), ders kitapları eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden öğretim materyallerinden biri, hatta birçok durumda kullanılan tek öğretim materyalidir, der. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde düşünecek olursak, temel kaynakların yine üniversitelerin TÖMER'leri tarafından ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Türkçe öğretim setleri olduğu görülecektir. Öğretimi kolaylaştırması, dört temel dil becerisini de aşamalı ve sistemli bir şekilde geliştirmeyi amaçlaması ve belirli öğretim programlarını takip etmeleri bakımından bu setler, tekil kitaplara göre daha fazla tercih edilmektedir. Bu setlerin içerikleri incelendiğinde her seviye için 6 üniteden oluşan 'İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda ünite başı ortalama 5 yazılı metin kitap genelinde ortalama 30, 12 üniteden oluşan 'Ankara Üniversitesi Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda her ünite ortalama 7 toplamda ise 84 yazılı metin kullanıldığı görülmektedir. Bu veriler bize yazılı metinlerin özellikle okuma becerisini geliştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Dolayısıyla yazılı metin kullanımı ve okuma anlama arasında kuvvetli bir ilişki söz edilebilir.

¹ Göçer, A. (2017). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Bir metnin okunması ya da kullanılan kaynaklarda yazılı metinlerin yer alması tek başına okuma anlama ilişkisini kuvvetlendiremez. Burada okunan metnin anlamlandırılması ve öğrencinin zihinde işlenmesi önemlidir. Anlamlandırma ve zihinde işlenme gerçekleşmiyorsa kullanılan yazılı metin amaca hizmet etmiyor demektir. Zira okuma becerisi uzmanlar tarafından şu çerçevede tanımlanmaktadır; Okuma, yazılı dilden anlam çıkarma, alıcının metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinlik ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından değerlendirilme ve anlamlandırılma sürecidir (Fry, 1997, s. 4; Günay, 2003, s. 9; Özbay, 2007, s. 4).

Bu tanımlamalar ışığında okuma becerisinde alıcının/ okuyucunun muhatap olduğu metni kendi bilişsel süzgecinden geçirip anlamlandırması ve değerlendirmesi gerekliliği açıktır. Öğrenci, anlamlandıramadığı bir yazılı dil ürünü ile karşılaştığında metni yorumlayamayacak yani yapılan etkinlik amaca hizmet etmeyecektir. Böyle bir durumla karşılaşmamak ve okuma etkinliğinin tanımlanmasında da ifade edilen bilişsellik fiiliyata geçmesi için eldeki metin uyarlanıp öğrencinin seviyesine uygun hale getirilmelidir. Uyarlanıp seviyesine uygun hale getirilen bir metin öğrenci için anlaşılır girdi sunacak ve okuma anlama ilişkisine olumlu katkı yapacaktır.

Başka bir ifade ile, yabancı dil öğretiminde öğrencinin muhatap olduğu okuma metni; anlamsal unsurlar, sözcüksel unsurlar, sözdizimsel unsurlar ve söylem unsurları bakımından öğrencinin dil seviyesinden ileride ise anlamlı, amaca uygun bir okuma-anlama etkinliği gerçekleşmeyecektir. Yani öğrencinin hedef dilde okuma anlama becerisini geliştirmesi için doğru metinlerle ilişki kurması gereklidir.

Bu noktada, ‘Doğru metin seçimi nasıl olmalıdır?’ sorusunun cevaplandırılması gerekmektedir.

Metin anlamsal ve mantıksal açıdan bir bütünlük içinde olan, iletişim görevine sahip, tümce ve tümce değerindeki birimlerden oluşan dilsel bir yapıdır. Tümcenin, sözcüklerin rastgele ardı ardına sıralanmasıyla oluşmayacağı gibi, metin de tümcelerin sıralanmasıyla oluşmaz. Çünkü dilsel bir yapının metin olabilmesi için, bu yapı içindeki tümceler ya da sözcüklerin çeşitli düzeylerde tutarlı ve bağdaşık bir bütün oluşturmaları gerekir (Keskin ve Okur, 2013, ss. 296-297).

Burada önemli olan ‘iletişim görevine sahip’ ve ‘tutarlı ve bağdaşık bir bütün oluşturmaları’ ifadeleridir. Yani kullanılan metin öğrencinin anlamlandırabileceği şekilde tutarlı ve bağdaşık olmalı ve iletişimsel yeti özelliklerini barındırmalıdır.

Wallace (1992, s. 71) Halley ve Austin (2004, s. 159) ise yabancı dil öğretiminde kullanılacak yazınsal metinleri; belirli dil yapılarını ve sözcükleri öğretmelidir,

dil düzeyi öğrencinin düzeyinin biraz üstünde olmalıdır, temel okuma stratejilerini desteklemelidir, içeriği öğrencilerin ilgisini çekmelidir, uzunluğu başlangıç düzeyindeki öğrenciyi yıldıracak nitelikte olmamalıdır, farklı sınıf içi etkinliklere dönüştürülerek kullanılmaya uygun olmalıdır, öğrenciler için uygun dil düzeyinde ve özgün olmalıdır, şeklinde betimler. Bu özelliklere sahip okuma metinleri, direkt olarak anlama becerilerinin, dolaylı olarak anlatma becerilerinin geliştirilmesinde öğreticiye yardımcı olur. Daha önce de ifade edildiği gibi anlama becerisi içine, okuma ve dinlemeyi; anlatma becerisi içine yazma ve konuşmayı alabiliriz. Bahsedilen özelliklere sahip yazılı metinler sadece okuma-anlama becerisini değil, okuma-anlama üzerinden diğer anlama ve anlatma becerilerini de geliştirmede kullanılabilir. Metin üzerinden okuma öncesi etkinlikleri ile konuşma-anlatma, okuma sırası etkinlikleri ile yazma-anlatma, konuşma-anlatma, dinleme-anlama; okuma sonrası etkinlikleri ile de yazma-anlatma, konuşma-anlatma becerileri geliştirilebilir. Yani doğru hazırlanmış / seçilmiş bir metin hem anlama hem de anlatma becerilerini istendik şekilde geliştirmek için iyi bir materyaldir.

Wallace, Halley ve Austin'in tanımındaki, *dil düzeyine uygun ve özgün metinler* ifadesi önemlidir. Özgün metinler, dil öğretim setlerinde sıkça kullanılmaktadır. Ancak bu setlerde özgün metinlerin yanında özellikle temel dil kullanım seviyelerinde kurma metinler de yer almaktadır. Kurma metin ve özgün metinler arasında benzerlikler ve farklılıklar vardır. Bunları ifade etmek gerekirse;

Kurma metinler, dil yapılarının zorlamasıyla oluşmuş metinlerdir. Kurma metinlerin iletişimsel bağlamda kullanım olanağı çok azdır ve gerçekliğini yitirmiştir. Metinlerin içinde bulunan dilsel yapılar da hedef dili konuşan kişilerin kullandığı doğal yapılar değil, belli bir dilbilgisi yapısının yoğunlaştığı yapay yapılarıdır (Tapan, 1989, s. 185).

Yani kurma metinler iletişimsel yaklaşım ilkelerinden uzak, hedef dil öğrencilerine yönelik hazırlanmış, anlatılan dilbilgisi yapılarını pekiştirmek gibi özel amaçlarla oluşturulmuş metinlerdir.

Özgün metinler ise, yabancı dil öğrencileri göz önüne alınmadan, bir dil bilgisi yapısı ya da dil öğretim amacı gütmeyen, daha ziyade ana dil konuşurlarına yönelik yazılmış metinlerdir.

Başka bir ifade ile özgün metinler “gerçek yaşam ile özdeş okura/alıcıya gerçek dünyada yararlı olabilecek edimsel bilgileri sağlamaya yöneliktir” (Demircan, 1990, s. 100).

Yani kurma metinler, gerçek ve gündelik yaşantı ürünü olmayan belirli amaçlar için önceden kurgulanıp yazılan metinleri ifade ederken, özgün metinler gerçek ve gündelik yaşantı ürünü olan, doğal dil çıktıları barındıran metinleri ifade eder.

Bu gerekçe ile yabancı dil öğretiminde genel kanı özgün metin kullanımının daha fonksiyonel ve geçerli bir yol olduğudur.

Polat (1990, s. 75) bu durumu; ‘Amaç öğrenciyi yaşama hazırlamak olduğundan ders kitabı dışında var olmayan kurma metinler yerine özgün metinlerle çalışılması gerekir’ diyerek ifade eder. Polat’ın bu görüşü alandaki genel eğilimi de yansıtmaktadır. Yani ders kitaplarında ve kullanılacak yardımcı materyallerde; toplumsal değerlerle yoğrulmuş, sosyal bir amaca hizmet eden özgün metinleri kullanmak, öğrenciye öğrendiği hedef dili olduğu gibi, yaşayan haliyle, yapaylıktan uzak şekilde vermek açısından önemlidir.

Bu gerekçelerle güncel dil öğretim setlerinde kullanılan yazılı metinler çoğunlukla özgün metinlerden oluşmaktadır. Bu noktada ortaya çıkan problem durumu ise kullanılan özgün metinlerin öğrencinin dil seviyesine uygun olup olmadığıdır. İleri düzey, özerk düzey ve yetkin konuşucu düzeyi olan B2- C1 ve C2 seviyelerinde, özgün yazılı metin kullanımı öğrencilerin kazanması beklenen becerilerle çelişmezken; temel dil kullanımı ve eşik düzey olarak adlandırılan A1- A2 ve B1 seviyelerinde özgün metinler uygun formatta verilmediği takdirde beraberinde pek çok problemi getirebilmektedir. Halley ve Austin’in (2004, s. 159) söylediği gibi okuma parçasının özellikle temel düzeyde öğrenciyi yıldırmayacak seviyede olması ve dil düzeyinin öğrencinin hali hazırda sahip olduğu dil düzeyinin biraz üzerinde olması kavramları önemlidir.

Krashen’in anlaşılabilir girdi (input+1) kuramı (1981) bu noktada devreye girmektedir. Krashen; içeriğinin çoğu, dil seviyesinin üzerinde yapılardan oluşmuş özgün bir metnin öğrenciyi zorlayacağını ve yapılan okuma etkinliğinin amaca hizmet etmekten uzak olacağını söylerken, çoğu bilindik yapılardan (anlamsal unsur, sözcüksel unsur, sözdizimsel unsur, söylem unsurları) oluşan ve içerisinde az miktarda bilinmeyen yapılar barındıran özgün metnin, öğrenciyi sonunda çözüme ulaşma ihtimali olan bir problemle yüzleştireceğini söyler. Bu kurama göre kullanılan özgün metin, öğrencinin dil seviyesinin +1 üzerinde olmalıdır. ‘+1’ kavramı önemlidir çünkü; geneli bildiği yapılar içerisine gizlenmiş olan ‘kısıtlı’ miktardaki bilmediği yapılar öğrenciyi problem çözme aşamasına yönlendirecek ve tadacağı başarı duygusu ile dile karşı olan ilgisini muhtemelen artıracaktır. Bu tarzda bir özgün metni tespit edip kullanmak ise kolay bir iş değildir. Bu zorluğu aşmak için eldeki metni, öğrenci grubunun dil seviyesine göre uyarlamak gerekebilir. Bu noktada yabancı dil öğretiminde metin uyarlama kavramından bahsedebiliriz.

2. Yabancı Dil Öğretiminde Metin Uyarlama

Metin uyarlama, okuma-anlama becerisine yönelik kullanılan bir tekniktir. Okuma-anlama becerisinin yabancı dil öğretiminde genelde yazılı özgün metinler aracılığı ile geliştirilmesi beklenmektedir. Ancak kullanılan özgün yazılı metin

öğrencinin okuma düzeyi, zihinsel düzeyi, dil düzeyi ve ilgileri ile her zaman eşleşmeyebilir. Bu durumu göz önünde tutan dil eğiticileri doğru metin seçimine ve seçilen metinlerin öğrenci grubunun dil düzeyi ile uyumlu olup olmadığına dikkat etmektedir. İlgi çekici olan bir yazılı metin eğer öğrenci grubunun dil düzeyinin üstünde yapılar içeriyorsa bu hali ile metni kullanmak bir amaca hizmet etmekten uzak olacaktır. Doğru metni, öğrencinin dil düzeyine uygun hale getirmek ise metin uyarlamanın görevlerindedir. Öğrenci grubunun dil düzeyine uygun, doğru bir metin direkt olarak okuma anlama ilişkisine etki edecek ve öğrencinin okuduğunu anlama başarısını üst noktalara çekecektir.

Metin uyarlama temel olarak, yabancı dil öğrencilerinin hedef dilde okudukları bir metni daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla yapılan söz dizimsel ve sözcüksel değişimlerdir (Hill, 1997, s. 67).

Yani ele alınan özgün metin, sağlıklı ve sistemli şekilde yapılmış bir metin uyarlama işlemi sonrasında bahsedilen nitelikleri taşıyan, ders ortamında kullanılacak bir materyal haline gelebilir.

Durmuş'a göre:

Dil öğretim süresince öğrencinin bilgi, beceri ile ilgili boşluk ve de metnin zorluğu arasında bir ilişki olduğuna inanılır. Dil öğretiminde öğrenci metnin (hem dil bilimsel, hem de konunun içeriğinin doğal) zorluğu altında eziliyorsa, sunulan içeriği anlayamayabilirler. Eğer müfredat da önemli ölçüde okuma kitabına dayanıyorsa, bu durumda öğrenciler derse katılamayabilirler. Bu noktada metin uyarlamanın özellikle de sadeleştirme en göze çarpan yararlarından biri, artmış akademik başarı, kendine güveni sağlayan artmış okuduğunu anlama düzeyi ve bunların yanı sıra azalmış hayal kırıklığı ve korkudur (2013, ss. 136-137).

Metin uyarlama işlemi, özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan temel materyallerin basılı ders kitaplarına dayandığını düşünülürse bu sahada büyük bir ihtiyaçtır. Bahsedilen ders kitaplarında anlaşılabilir girdi kuramının öğretileri doğrultusunda metinlerle karşılaşan öğrencide, artmış okuduğunu anlama düzeyi ve buna bağlı olarak dile karşı bir özgüven, azalmış başarısız olma korkusu ve hayal kırıklığı gözlemlenmek mümkündür. 2018 yılı sonunda güncellenen ve mevcut dil seviyelerine 'A1 öncesi' eklenen Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metninde okuma becerisi için dil seviyelerine göre beklenen kazanımlar:

C seviyesinde; soyut, yapısal olarak karmaşık veya çok dilli edebi ve edebi olmayan yazılar dahil olmak üzere, yazılı dilin bütün biçimlerini hemen hemen anlayabilir, geniş, uzun ve karmaşık metinler yelpazesini anlayabilir, açık bir anlamın yanı sıra stil ve örtülü inceliklerin fark edilmesini takdir edebilir, zor bölümleri yeniden okuyup, kendi uzmanlık alanıyla ilgili olsun veya olmasın, uzun ve karmaşık metinleri ayrıntılı olarak anlayabilir, okumak için fırsatlar

olması ve başvuru araçlarına erişebilmesi şartıyla edebi yazılar, gazete veya dergi makaleleri ve özel akademik veya profesyonel yayınlar dahil olmak üzere çok çeşitli metinleri anlayabilir, B seviyesinde; geniş bir bağımsızlık derecesiyle, okuma stilini ve hızını farklı metin ve amaçlara uyarlayarak ve uygun referans kaynakları kullanarak seçerek okuyabilir. Geniş bir aktif okuma sözlüğüne sahiptir, ancak düşük frekanslı deyimlerle ilgili biraz zorluk yaşayabilir, alanı ile ilgili konularda yazılan metinleri veya ilgi alanındaki konularda yazılan gerçek metinleri, tatmin edici düzeyde anlayabilir, A seviyesinde; günlük yapılan rutin işlerle ve işle alakalı ifadeler içeren basit ve kısa metinleri anlayabilir. Kullanım sıklığı yüksek uluslararası kelime hazinesi içeren basit ve kısa metinleri anlayabilir, çok kısa, basit metinleri; aynı anda tek bir cümleyi anlayabilir, tanıdık isimleri, kelimeleri ve temel ifadeleri seçebilir ve metni istenildiği gibi yeniden okuyabilir, A1 öncesi seviyede; bilinen kelime hazinesini kullanarak, resimlerin eşlik ettiği aşına olduğu kelimeleri tanıyabilir (Resimli bir fast-food restoran menüsü gibi), şeklinde ifade edilmiştir.

A1 ve A2 seviyesinde okuma becerisi altında öğrencinin kazanması beklenen yeterlilikler kullanılmak üzere metinler ve bilgilendirici metinler ile sınırlı iken B1 seviyesinde öğrenciden gerçek metinleri (özgün metinleri) tatmin edici şekilde anlaması beklenmektedir. Bu beceriyi öğrenciye kazandırmak için onu doğru metinlerle muhatap etmek gereklidir. Seviyesine göre uyarlanmış özgün bir metin bu amaç için uygundur. Yani bu çıktıları alabilmek için yabancı dil öğretiminde metin uyarlama gerekli bir işlemdir. Özellikle bağımsız dil kullanıcısı seviyesine geçilen ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metninde *eşik düzey* olarak adlandırılan B1 seviyesinde, öğrenci kendisinden beklenen kazanımları gösteremediği takdirde geçirdiği eğitim –öğretim süresine rağmen hedef dilde yetkin bir kullanıcı olamayacağı algısına kapılarak dile karşı olan ilgi ve alakasını kaybedebilir bu durumda B1 seviyesi öğrenci için kritik bir eşik halini alabilir.

2.1. Metin Uyarlama Biçimleri

Metin uyarlama iki biçimde yapılmaktadır. Bunlar: genişletim (elaboration) ve sadeleştirme (simplification)'dir.

Durmuş, şöyle ifade etmektedir;

İkinci/yabancı dil öğretiminde hedef kitlenin anlama düzeyini yukarı çekmek, öğrenme sürecine olumlu etkide bulunmak üzere kaynak metinde yer alan, hedef kitlenin anlayamayacağı varsayılan sözcükler veya sözcük grupları korunarak bu sözcüksek unsurların, hedef dilin kitlenin anlayacağı varsayılan eş, yakın anlamlı veya açıklaması olan yapılarla birlikte sunulması neticesinde ortaya genişletilmiş (elaborated) metin çıkmaktadır (2013b, s. 393).

Yani genişletim; metin içerisinde bir silme ya da değiştirme işlemi yapılmaksızın dil bilgisi yapıları ve söz varlığı korunurken, seviye üstü yapıların öğrenci tarafından anlaşılması için metne eklemeler yapılması olarak açıklanabilir.

Sadeleştirme için ise iki yaklaşım söz konusudur. Bunlar yapısal yaklaşım ve sezgisel yaklaşımdır (Allen, 2009, s. 586).

Yapısal yaklaşıma göre sadeleştirme, seviyelendirilmiş okuma materyallerine dayandırılır ve yaygın okumalar yoluyla öğrencinin hedef dilde ilerlemesi amaçlanır. Seviyelendirilmiş okuma materyalleri hazırlanırken de öğrencinin her bir dil seviyesinde bilmesi gereken sözcükler ve yapılar önceden listelenir ve metinler bu listelere göre sadeleştirilir

Sezgisel yaklaşıma göre, metin sadeleştirmesini yapan kişi ya da kişiler kendilerini o dilin yabancı dil olarak eğiticisi olarak görürler ve öğrencilerin hangi düzeyde hangi kelimeleri ve hangi dil bilgisi yapılarını bildiklerine/bilmeleri gerektiğine sezgisel olarak karar verirler (akt. Bölükbaş, 2015, s. 927).

Her iki yaklaşımda da ortak olarak sadeleştirme işleminin dört şekilde yapılabildiği görülmektedir. Bunlar:

- 1- Koruma
- 2- Özetleme
- 3- Silme
- 4- Değiştirme

Koruma, metnin zor ya da anlamaya engel olmayan bölümlerinin herhangi bir işleme tabi tutulmadan olduğu gibi bırakılması demektir.

Özetleme, bir metnin anlamını koruyarak basit bir biçimde ya da kısaca yeniden söylenmesidir.

Silme, metnin anlamına doğrudan katkısı olmayan ya da ayrıntı içeren bölümlerin metinden atılmasıdır.

Değiştirme, öğrencinin düzeyinin üstünde olan sözcük ve yapıların, aynı anlamı verecek şekilde öğrencinin bildiği sözcük ve yapılarla değiştirilmesidir.

Değiştirme basamağı kendi içerisinde şu şekilde ayrılmaktadır:

- 1- Sözcüksel değiştirme
 - a- Az kullanılan sözcük ya da ifadelerin, daha sıklıkla kullanılan sözcük ya da ifadelerle değiştirilmesi.

b- Cümleden bazı sözcük ya da ifadelerin atılarak bu yolla sözcüksel yoğunluğun ve dolayısıyla, özellikle temel ve orta seviye öğrencilerde, bilişsel yükün azaltılması.

c- Anlamayı kolaylaştırmak amacıyla cümleye bazı yeni sözcük ve ifadelerin eklenmesi.

2- Sözdizimsel değiştirme

a- Devrik cümlelerin öğrenciye anlam karmaşası yaratmaması adına kurallı cümle hâline getirilmesi ya da cümledeki ifadelerin yeniden sıralanması-sıralamasının değiştirilmesi.

b- Uzun cümlelerin kısa cümlelere ve bağlı, sıralı ya da bileşik cümlelerin basit cümlelere dönüştürülmesi, başka bir ifade ile cümlelerin bölünmesi.

c- Anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla ayrı olan cümlelerin sebep-sonuç, amaç-sonuç, zıtlık vb. anlamı taşıyan bağlaçlarla bağlanması ve bu şekilde birleştirilerek anlam kolaylığı sağlanması.

3- Sözcüksel-sözdizimsel değiştirme

a- Sözcük, ifade ve yapıların tekrarından kaçınarak metni anlamlı şekilde küçültme.

b- Yapısal ve anlamsal olarak karmaşık olan ifadeleri yeniden kurma.

c- Cümledeki örtük anlatımları ya da anlaşılması zor yapıları açıklamak için metne eklemeler yapma.

4- Biçimsel değiştirme: Uzun olan paragrafların anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla, aynı paragrafın birkaç parçaya bölünmesi ya da bağlaçlar kullanılarak iki paragrafın yine anlam kolaylığı gerekçesi ile birleştirilmesidir (akt. Bölükbaş, 2015, s. 928).

3. Okuma Anlama Becerisinin Geliştirilmesine İlişkin Metin Uyarlama Örnekleri

Bahsedilen problemleri aşmak/ yaşamamak için yapısal yaklaşım ilkeleri doğrultusunda uyarlanan bir metnin öğrenciye ve öğreticiye pek çok muhtemel faydası vardır. Bunların en önemlilerinden biri ise *okuduğunu anlama başarısıdır*. Okuma becerisi özelinde bahsedilen tüm kazanımlar, öğrenciden beklenen tüm yeterlilikler okuduğunu anlama başarısı ile doğru orantılıdır. Okuduğu metin üzerinden başarı duygusunu, problem çözme hissiyatını yaşayamayan öğrenci bahsedilen problemlerle başa çıkamayıp hedef dilde istendik davranışlar sergilemekten uzaklaşabilir. Bunları somut bir çerçevede sunabilmek için çalışmanın uygulama kısmında Mustafa Kutlu'ya ait *Hayat Güzeldir* hikâyesi seviye odaklı uyarlandıktan sonra 100 öğrenci üzerinde metnin uygulaması yapılmıştır. Öncelikle 50 öğrenciye hikâyenin özgün formu, 50 öğrenciye ise -araştırmacı tarafından uyarlanan- hikâyenin uyarlanmış formu

verilmiştir. Daha sonra öğrencilerden metni okumaları ve –araştırmacı tarafından hazırlanan- son teste yanıt vermeleri beklenmiştir. Son test, Bloom Taksonomisi öğretileri doğrultusunda; bilgi/hatırlama, kavrama, uygulama ve analiz basamaklarını içerecek şekilde hazırlanmış ve sonuçta elde edilen veriler, uyarlanmış metni okuyanlar ve özgün metni okuyanlar şeklinde ayrıştırılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bulgular kısmında öğrencilerin genel başarı oranları ve soru bazlı başarı oranları yüzdelik olarak hesaplanmış, elde edilen veriler tablolaştırılmıştır. Sonuç kısmında ise oluşan tablonun muhtemel sebepleri tartışılmıştır.

Koruma, Özetleme, Silme, Değiştirme ve değiştirme alt basamakları olan sözcüksel değiştirme, sözdizimsel değiştirme, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme esasları dikkate alınarak yapılan uyarılama işleminden örnekler aşağıda yer almaktadır.

3.1. Mustafa Kutlu'ya Ait *Hayat Güzeldir* Hikâyesi Metninin Uyarlanmasında Silme Basamaklarına İlişkin Örnekler

Silme Örneği 1.

121. Cümle: Şükran bir çığlık atıyor, sonra aniden sakinleşip:

- Başka bir şeyin yok değil mi? doğru söyle, ölümü öp.

Uyarlanmış Cümle: Şükran bir çığlık atıyor, sonra aniden sakinleşip:

- Başka bir şeyin yok değil mi? doğru söyle.

(Deyim kullanımı seviye için anlaşılabilirlik olarak sorun yaratmaktadır. Bu sebeple ‘ölümü öp’ deyimini silme tekniği ile cümleden çıkarılmıştır. Ayrıca sözcüksel değiştirme kullanılmıştır.)

Silme Örneği 2.

25. Cümle: Parmaklarıyla sildi, kanın geldiği yeri yokladı.

Uyarlanmış Cümle: Parmaklarıyla kanı sildi.

(‘kanın geldiği yeri yokladı’ ifadesi daha önce ‘eliyle kontrol etti’ şeklinde ifade edildiği için silinmiştir. Cümle sözdizimsel değiştirme ile ‘Parmaklarıyla kanı sildi’ şeklinde nesneli şekilde uyarlanmıştır.)

Silme Örneği 3.

77. Cümle: Şeytan bizi bir eşyadan ötekine fırlatıyor, gaflet perdesi gözümüzden kalkmıyor.

Uyarlanmış Cümle: Şeytan bizi aldatıyor.

(‘Şeytan bizi bir eşyadan ötekine fırlatıyor, gaflet perdesi gözümüzden kalkmıyor’ ifadesi seviye için anlaşılması zor kelimeler ve ifadeler içermektedir. Bu gerekçe ile sözcüksel değiştirme ve silme uygulanarak cümle ‘Şeytan bizi aldatıyor’ şeklinde değiştirilmiştir.)

Silme Örneği 4.

142. Cümle: Şıpidik terliklerle koşup boynuna sarıldı.

Uyarlanmış Cümle: Terliklerle koşup boynuna sarıldı.

(‘şıpidik’ sıfatı cümle anlamı için kritik önem arz etmemekte ve seviye üstü bir sıfat yapısı kullanımı içermektedir. Bu sebeple silme işlemi uygulanarak cümleden atılmıştır.)

Örneklerde de görüldüğü üzere, metnin anlamına doğrudan katkısı olmayan ve metnin anlaşılmasını zorlaştıran yapılar silinerek cümleler seviye için daha anlaşılır hale getirilmeye çalışılmıştır.

3.2. Mustafa Kutlu’ya Ait *Hayat Güzeldir* Hikâyesi Metninin Uyarlanmasında Koruma Basamaklarına İlişkin Örnekler

Koruma Örneği 1.

120. Cümle: Bahattin ile geliyoruz.

Uyarlanmış Cümle: Bahattin ile geliyoruz.

(Cümle korunmuştur.)

Koruma Örneği 2.

92. Cümle: Elini cebine atıp telefonu çıkarıyor.

Uyarlanmış Cümle: Elini cebine atıp telefonu çıkarıyor.

(Cümle korunmuştur.)

Koruma Örneği 3.

143. Cümle: ‘ Geçmiş olsun canım, geçmiş olsun. Çok ağrın var mı?’

Uyarlanmış Cümle: ‘ Geçmiş olsun canım, geçmiş olsun. Çok ağrın var mı?’

(Cümle korunmuştur.)

Koruma Örneği 4.

60. Cümle: Aynı kuş bir daha öttü.

Uyarlanmış Cümle: Aynı kuş bir daha öttü.

(Cümle korunmuştur.)

Koruma Örneği 5.

63. Cümle: Ama bizim gözümüz kör, kulağımız sağır.

Uyarlanmış Cümle: Ama bizim gözümüz kör, kulağımız sağır.

(Cümle korunmuştur.)

Örneklerde de görüldüğü üzere, metinde yer alan seviye için uygun görülen cümleler ve metnin anlaşılmasını zorlaştırmayan yapılar herhangi bir işlem uygulanmadan olduğu gibi korunmuştur.

3.3. Mustafa Kutlu'ya Ait Hayat Güzeldir Hikâyesi Metnin Uyarlanmasında Değiştirme Basamaklarına İlişkin Örnekler:

Değiştirme Örneği 1.

4. Cümle: Şişkinliğe dokununca araba savruldu.

Uyarlanmış Cümle: Araba şişkinliğe dokundu ve savruldu.

('dokununca' ifadesi içerdiği ulaç yapısının seviye üstü olması sebebiyle sözcüksel değiştirme ile 'dokundu ve' şeklinde seviyeye uygun olacak biçimde değiştirilmiştir. Sözdizimsel değiştirme ile özne yapısı cümle başına alınmıştır.)

Değiştirme Örneği 2.

17. Cümle: Elinde olmaksızın o durumda gelinciğe gülümsedi.

Uyarlanmış Cümle: Kontrolsüz bir şekilde o durumda gelinciğe gülümsedi.

('elinde olmaksızın' ifadesi hem seviye için soyut anlam barındırması hem de seviye üstü gramer yapısı içermesi sebebiyle sözcüksel değiştirme ile 'kontrolsüz bir şekilde' olarak değiştirilmiştir.)

Değiştirme Örneği 3.

18. Cümle: Beynin, zihnin, hafızanın unsurları ağır ağır birleşti; artık düşünebiliyordu.

Uyarlanmış Cümle: Yavaş yavaş kendine geldi; artık düşünebiliyordu.

Kazadan sonra yavaş yavaş kendi gelme ve durumu fark etmeyi anlatan 'Beynin, zihnin, hafızanın unsurları ağır ağır birleşti' ifadesi seviyeye uygun şekilde sözcüksel değiştirme ile 'Yavaş yavaş kendine geldi' olarak değiştirilmiştir. Cümleden seviye üstü kelimeler ve betimlemeler atılarak sözcüksel yoğunluk azaltılmıştır ve silme işlemi uygulanmıştır.

Değiştirme Örneği 4.

20. Cümle: Hiç kıpırdamadan vücudunu dinledi.

Uyarlanmış Cümle: Hiç kıpırdamadı, vücudunu kontrol etti.

(‘vücudunu dinledi’ ifadesi soyut anlam barındırdığından ve ‘kıpırdamadan’ ulaç yapısı ile birleştiğinde okuyucu için ekstra bilişsel yük getirdiğinden sözcüksel-sözdizimsel değiştirme ile cümleye ‘Hiç kıpırdamadı, vücudunu kontrol etti.’ Şeklinde uyarlanmıştır.)

Değiştirme Örneği 5.

25. Cümle: Parmaklarıyla sildi, kanın geldiği yeri yokladı.

Uyarlanmış Cümle: Parmaklarıyla kanı sildi.

(‘kanın geldiği yeri yokladı’ ifadesi daha önce ‘eliyle kontrol etti’ şeklinde ifade edildiği için silinmiştir. Cümle sözdizimsel değiştirme ile ‘Parmaklarıyla kanı sildi’ şeklinde nesnel şekilde uyarlanmıştır.)

Örneklerde de görüldüğü üzere, değiştirme ilkeleri doğrultusunda, öğrencinin düzeyinin üstünde olan sözcük ve yapılar, aynı anlamı verecek şekilde öğrencinin bildiği sözcük ve yapılarla değiştirilmiştir. Bu işlemlerle devrik cümleler kurallı hale getirilmiş, B2, C1 ve C2 seviyesinde öğrenilecek dilbilgisi yapıları aynı anlamı verecek şekilde öğrencinin bildiği dilbilgisel yapılarla karşılanmış, kullanım sıklığı düşük olan kelimeler daha sık kullanılan ve bilinen kelimelerle değiştirilmiştir. Bu şekilde metnin anlaşılabilirlik oranının yükseltilmesi hedeflenmiştir.

3.4. Mustafa Kutlu’ya Ait *Hayat Güzeldir* Hikâyesinin Özgün Formu İle Uyarlanmış Formunun Karşılaştırması:

Üzerinde çalışılan metnin özgün halinin bir paragrafı ile uyarlanmış halinin bir paragrafı da yapılan uyarlama işlemini göstermek amacıyla tablo şeklinde verilmiştir:

Tablo 1. Metne Ait Özgün ve Uyarlanmış Bölüm Örnekleri

Metnin Özgün Formundan Örnek Paragraf	Metnin Uyarlanmış Formundan Örnek Paragraf
Gözlerini açtığında ilk gördüğü şey, arabanın açık camından neredeyse içeri girmeye çalışan bir gelincik oldu. Kırmızı, kocaman bir gelincik. Elinde olmaksızın o durumda gelinciğe gülümsedi.	Gözlerini açtı. Bir çiçek gördü. Kırmızı, kocaman bir gelincik çiçeği. Kontrolsüz bir şekilde, o durumda gelinciğe gülümsedi.

<p>Beynin, zihnin, hafızanın unsurları ağır ağır birleşti; artık düşünebiliyordu. <i>Şarampole yuvarlanmıştı işte.</i> Hiç kıpırdamadan vücudunu dinledi. Şakağından yanağına doğru ılık bir şey akıyordu. Elini attı.</p> <p>Kan. İrkildi.</p> <p>Parmaklarıyla sildi, kanın geldiği yeri yokladı. Bir şey yok, şakağı çarpmış, artık nereye çarpmışsa, kanamış, önemli değil, acımıyor bile.</p> <p>Yeniden vücudunu dinledi.</p> <p>İyi.</p>	<p>Yavaş yavaş kendine geldi; artık düşünebiliyordu. Araba şarampoldeydi. Hiç kıpırdamadı, vücudunu kontrol etti. Şakağından yanağına doğru ılık bir şey akıyordu. Eliyle kontrol etti.</p> <p>Kan. İrkildi.</p> <p>Parmaklarıyla kanı sildi. Bir şey yok, şakağı bir yere çarpmış, kanamış, önemli değil, acımıyor bile.</p> <p>Yeniden vücudunu kontrol etti.</p> <p>İyi.</p>
---	---

Örneklerden de anlaşılacağı üzere, yapılan uyarlama işlemleri ile, öğrenciye dil düzeyine uygun anlaşılır girdi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu girdi doğrultusunda öğrencinin okuduğu metni anlamlandırması, bilişsel süzgecinden geçirmesi ve değerlendirmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada *nicel araştırma* yöntemlerinden *deneysel araştırma* basamağı altında yer alan *kontrol gruplu son test* kullanılmıştır.

Kontrol gruplu son testte deney ve kontrol grupları vardır. Her iki gruba da ön test verilmez. Deney grubunda denel işlemi kullanılır, kontrol grubunda kullanılmaz. Her iki gruba da aynı anda, aynı test son test olarak verilir. İki grubun son testten aldıkları puanların ortalaması karşılaştırılır. Deney grubunu oluşturan bireylerin uygulamanın sonundaki denel işleminden kaynaklanan değişimleri ölçülmekte ve kontrol grubunununki ile karşılaştırılarak bir karara varılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2018, s. 57).

Araştırmanın uygulama safhasında kullanılacak olan metnin uyarlanması için ‘Yapısal Yaklaşım İlkeleri’ doğrultusunda öğrencilerin B1 seviyesinde bildikleri varsayılan dilbilgisi yapıları ve söz varlığı belirlenmiştir. Bunun için, Ankara Üniversitesi TÖMER Hitit-1, Hitit 2, İstanbul Üniversitesi DİLMER Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı: İstanbul A-1, A-2, B-1 ders kitapları incelenmiştir. B-1 seviyesinde bir öğrencinin sahip olduğu kabul edilen dil bilgisi yapıları ve söz varlığı belirlenmiştir.

Daha sonra bu tespit Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni (2018) ve Avrupa Dil Portfolyosu kazanımları ile karşılaştırılmıştır. Oradaki B.1 seviyesi dil kazanımları ile güncel olarak kullanılan Türkçe öğretim setlerinden elde edilen yapılar karşılaştırılıp ortak bir çerçevede birleştirilmiş ve B1 seviyesi öğrencilerin bildikleri varsayılan dil bilgisi yapıları tespit edilmiştir. Bu verilere

göre uygulamada kullanılacak metin B1 seviyesine uyarlanmıştır. Söz varlığı hususunda ve uygulama esnasında Türk Dil Kurumu'nun Büyük Sözlük'ü referans alınmış ve gerekli değiştirmelerde/ düzeltmelerde kullanılmıştır.

Yapılan işlemler sonucu elde edilen uyarlanmış metin, Kastamonu Üniversitesi TÖMER bünyesinde eğitim-öğretim gören 100 öğrenci üzerinde řu şekilde uygulanmıştır. Gönüllülük esasına göre belirlenen öğrenciler, aynı öğretici tarafından 120 saat A1 seviyesinde, 120 saat A2 seviyesinde eğitim almışlardır ve kur sonunda yapılan A1 ve A2 sınavlarından başarı ile geçerek B1 seviyesine yükselmişlerdir. Dolayısıyla öğrencilere ayrı bir ön test uygulanmamış ve gramer bilgisi bakımından hazırbulunuşluk seviyeleri eşit kabul edilmiştir. 100 katılımcı yaş, cinsiyet, milliyet ve A1- A2 kur sınav notları bakımından birbirine yakın olacak şekilde (50 öğrenci-deney grubu/ 50 öğrenci kontrol grubu) iki gruba ayrılmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından B1 seviyesine uyarlanan 'Hayat Güzeldir' adlı öykü verilirken kontrol grubuna 'Hayat Güzeldir' öyküsünün özgün hali verilmiştir.

Daha sonra uyarlanmış metnin, okuma anlama beceresi üzerindeki etkisini ölçmek için çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli ve kısa cevaplı sorulardan oluşan bir okuma anlama sınavı, her iki metni okuyan öğrencilere aynı süre içerisinde uygulanmıştır. Sorular kısa sürede yanıtlanacak ve aynı oranda başarı derecelerini gösterecek şekilde hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken Ankara Üniversitesi Uzaktan Türkçe Sınavı, soru hazırlama yönergeleri takip edilmiş ve uygulanmıştır.

Uygulama, sınıf ortamında bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öncelikle yapılan araştırma öğrencilere açıklanmış, sorular ve metin ile ilgili yönergeler tarif edilmiştir. Daha sonra öğrencilere, metin okuma ve okuma anlama başarısını ölçen son test soruları için 60 dakika süre verilmiştir. Öğrencilerin, uygulama esnasında sözlük kullanımına izin verilmemiş ve araştırmacı tarafından öğrencilere kelimelerle alakalı herhangi bir açıklama yapılmamıştır.

Uygulama sonrası elde edilen veriler nicel veri tablosuna aktarılmıştır. Tüm öğrencilerin verdikleri cevaplar, hata ve doğruluk payını vermesi açısından yüzde (%) olarak ifade edilmiştir. Daha sonra, her bir soru için verilen cevapların doğruluk oranları çıkarılmış ve sonuçlar, özgün metin okuyucuları ile uyarlanmış metin okuyucuları olarak ayrı bir başlık altında değerlendirilmiş ardından başarı oranları karşılaştırılmıştır.

4. Bulgular, Değerlendirme ve Sonuç

Uygulamaya katılan 100 öğrenci, bir amfide toplu olarak sınava alınmıştır. Katılımcılar iki gruba ayrılmıştır. Bir gruba özgün metin formu, diğer gruba ise uyarlanmış metin formu verilmiştir.

Uyarlanmış metni okuyan grubun yaş ortalaması aritmetik ortalama hesabı ile 20,08 olarak tespit edilmiştir. Bu grupta 36 erkek, 14 kız yer almıştır. Katılımcıların ülkelere göre dağılımı incelendiğinde ise; Türkmenistan'dan 4, Çin'in Doğu Türkistan Bölgesi'nden 11, Özbekistan'dan 2, Kırgızistan'dan 7, Kazakistan'dan 6, Irak'tan 3, Azerbaycan'dan 3, Somali'den 4, Suriye'den 2, Afganistan'dan 4, Filistin'den 1, Yemen'den 1, Mısır'dan 1 olmak üzere 13 milletten öğrencinin bu grupta yer aldığı görülmüştür. Grubun geneli Türk soylu cumhuriyetlerden, Orta Asya ülkelerinden ve ana dili Arapça olan ülkelere gelmektedir.

Özgün metni okuyan grubun yaş ortalaması aritmetik ortalama hesabı ile 20,33 olarak tespit edilmiştir. Bu grupta 39 erkek, 11 kız yer almıştır. Katılımcıların ülkelere göre dağılımı incelendiğinde ise; Türkmenistan'dan 8, Çin'in Doğu Türkistan Bölgesinden 10, Özbekistan'dan 2, Kırgızistan'dan 9, Kazakistan'dan 4, Irak'tan 3, Azerbaycan'dan 1, Somali'den 3, Suriye'den 4, Afganistan'dan 3, Ukrayna'dan 2, Gine Bissau'dan 1 olmak üzere 12 farklı milletten öğrencinin bu grupta yer aldığı görülmüştür. Grubun geneli uyarlanmış metin okuyanlarda olduğu gibi Orta Asya ülkelerinden, Türk soylu cumhuriyetlerinden ve ana dili Arapça olan Arap ülkelerinden gelmektedir.

4.1. Özgün Metin Okuyucularının, Metin Sonrası Okuma-Anlama Sorularına Verdikleri Cevapların Değerlendirilmesi

Yapılan uygulama ile uyarlanmış metinlerin okuduğunu anlama başarısına doğrudan bir etkisi olup olmadığı sonucuna ulaşılmak istenmiştir. Bu gerekçe ile tablo 1'de örneklenen şekli ile Mustafa Kutlu'ya ait Hayat Güzeldir hikâyesi, B1 seviyesi öğrencileri için uyarlanmış ve ardından 100 öğrenci üzerinde metnin anlaşılma oranları test edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4 de paylaşılarak yorumlanmıştır. Veriler tablolara aktarılırken öğrencilerin başarıları yüzde (%) ile ifade edilmiş ve karşılaştırılmıştır.

4.1.1. Özgün Metin Okuyan Katılımcıların Toplam Soru Puanları ve Soru Bazlı Genel Başarı oranları

Tablo 2. Özgün Metin Formunu Okuyan Katılımcıların Soru Bazlı Sonuçları

SORU	TOPLAM SORU PUANI ve BAŞARI ORANI
1. Soru	(354) %70,8
2. Soru	(322) %64,4
3. Soru	(463) %46,3
4. Soru	(92) %46
5. Soru	(284) %56,8
6. Soru	(218) %27,25

Tabloya göre, özgün metin okuyucuları 1. soruda başarılı olurken, 6. soruda zorlanmışlardır ve düşük bir başarı oranı yakalamışlardır. Birinci soru bilgi

düzeyinde hazırlanmış bir kelime eşleştirme sorusudur. Bu soruda özgün metin okuyucuları ortalama üstü bir başarı göstermiştir.

Altıncı soru ise metnin hem yüzeysel hem de derin yapısına hâkim olmayı gerektiren bir özet çıkarma/ sıralama sorusudur. Bu soruda özgün metin okuyucuları sınavın geneline göre başarısız olmuşlardır. Yani metni özümseyemedikleri, metnin genel yapısına ve olay akışına hakim olmadıkları için beklenen başarı oranını gösterememişlerdir.

Tüm soruların başarı oranları incelendiğinde yapılan okuma-anlama etkinliğinin amaca hizmet etmediği, istedik davranışları sergilemede öğrencilere kolaylık sağlamadığı söylenebilir.

4.2. Uyarlanmış Metin Okuyucularının Metin Sonrası Okuma-Anlama Sorularına Verdikleri Cevapların Değerlendirilmesi

Bu bölümde Mustafa Kutlu'ya ait *Hayat Güzeldir* hikayesinin B1 seviyesine uyarlanmış formunu okuyan öğrencilerin metin sonrası okuma anlama sorularına verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Çalışmanın savunduğu şekli ile uyarlanmış metin okuyucuları aynı hikayenin özgün formunu okuyan öğrencilere göre her soru özelinde daha yüksek başarı oranları yakalamışlardır.

4.2.1. Uyarlanmış Metin Okuyan Katılımcıların Toplam Soru Puanları ve Soru Bazlı Genel Başarı Oranları

Tablo 3. Uyarlanmış Metin Formunu Okuyan Katılımcıların Soru Bazlı Sonuçları

SORU	TOPLAM SORU PUANI ve BAŞARI ORANI
1. Soru	(384) %76,8
2. Soru	(442) %88,4
3. Soru	(762) %76,2
4. Soru	(180) %90
5. Soru	(442) %88,4
6. Soru	(572) %71,5

Tabloya göre, uyarlanmış metni okuyan öğrenciler dördüncü soruda en yüksek başarı oranına ulaşırken, altıncı soruda diğer sorulara göre daha düşük bir başarı oranı göstermişlerdir. Çoktan seçmeli olarak analiz düzeyinde hazırlanmış dördüncü soru, metinde geçen bir olayın sebebini öğrencilere sormaktadır. Olay örgüsüne ve metnin detaylarına hakim olan okuyucu grubunda 50 öğrenciden 45 tanesi soruyu doğru yanıtlamıştır.

Okuyucu grubunun en düşük başarı oranı gösterdiği altıncı soru ise bir özet çıkarma/ sıralama sorusudur. Bu beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir çünkü sorulan okuma anlama soruları içerisinde en üst bilişsel basamak sorusu bu

sorudur. Altıncı soruda gösterilen başarı oranı grubun genel başarı oranına yakın ve kabul edilebilir bir sonuç olarak yorumlanmıştır. İkinci, dördüncü ve beşinci sorularda ise okuyucu grubu %90 a yakın bir başarı oranı yakalamıştır. Bu sonuçlar, uyarlanmış metin okuyan grubun okuma-anlama etkinliği ile ulaşılması hedeflenen noktalara geldiğini dolayısıyla yapılan etkinliğin amaca hizmet ettiğini göstermektedir.

4.3. Cevaplanan Okuma-Anlama Soruları ve Cevapların Yorumlanması

Öğrencilerin okuma anlama becerilerini ölçebilmek için *Hayat Güzeldir* hikâyesine son test hazırlanmıştır. Test; eşleştirmeli, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, boşluk doldurmalı ve olay örgüsüne göre sıralamalı sorulardan oluşmaktadır. Bloom Taksonomisindeki düşük dereceli düşünme becerilerini ve üst düzey düşünme becerilerini ölçecek şekilde hazırlanan sorular, uygulama aşamasında, okuma etkinliğinden sonra aynı süre ve aynı şartlar altında hem özgün metni okuyan katılımcılara hem de uyarlanmış metni okuyan katılımcılara uygulanmıştır. Sorular ve katılımcıların sorular karşısındaki başarı oranları şu şekilde yorumlanmıştır:

1. Soru: Eş / yakın anlamlı kelimeleri eşleştiriniz.

1- sancı	1- diğer
2- irkilmek	2- yüksek sesle gülmek
3- kahkaha atmak	3- korkmak
4- hayat	4- ağrı
5- öteki	5- hız
6- sürat	6- yaşam

Son Test 1. Soru Cevaplarının Değerlendirilmesi

Bilgi düzeyinde kelime bilgisinin ölçüldüğü ve 10 tam puan üzerinden puanlanan 1. soruda özgün metin okuyucuları verdikleri cevaplarla %70,8 başarı oranını yakalarken; uyarlanmış metin okuyucuları %76,8 başarı oranına ulaşmıştır. Bu

sonuç iki grup katılımcıları arasında kelime bilgisi bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı ve yine kelime bilgisi bakımından yakın hazırbulunuşluklara sahip oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

2. Soru: Aşağıdaki cümleler doğru ise (D) yanlış ise (Y) yazınız.

1. Şoför uyudu ve araba şarampole yuvarlandı. (....)
2. Araba üç takla attı. (....)
3. Kazada ana karaktere hiçbir şey olmadı. (....)
4. Şükran, kocasını görüyor ve ağlıyor. (....)
5. Bahattin, Emre'nin babası. (....)

Son Test 2. Soru Cevaplarının Değerlendirilmesi

Bilgi ve kavrama düzeyinde sorulardan oluşan, 10 tam puan üzerinden hesaplanan doğru yanlış sorularında özgün metin okuyucuları %64,4 başarı oranını yakalarken; uyarlanmış metin okuyucuları %88,4 başarı oranına ulaşmıştır. İki grup arasında anlamlı bir farklılıktan söz edilebilir. Bilgi ve kavrama düzeyindeki sorulara özgün metin okuyucularının verdikleri yanıtlar metnin geneline hâkim olamadıkları ve yüzey yapıdaki bilgileri dahi doğru yorumlayamadıkları şeklinde yorumlanmıştır. Uyarlanmış metin okuyucuları ise yüksek bir başarı oranı ile soru özelinde genel anlamda başarılı olmuşlardır.

3. Soru: Aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

- a- Kaza nasıl oldu?
- b- Hikâyedeki ana karakter, kazadan sonra hangi duyguları hissetti, neler düşündü?
- c- Kaza yeri ile hastane yakın mı?
- d- Ana karakter, eve gitmeden önce neden çikolata istedi?
- e- Karısına telefonda neden yalan söyledi?

Son Test 3. Soru Cevaplarının Değerlendirilmesi

20 tam puan üzerinden hesaplanan; bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarında hazırlanmış kısa cevaplı sorularda, özgün metin okuyucuları %46,3 başarı oranını yakalarken; uyarlanmış metin okuyucuları %76,2 başarı oranına ulaşmıştır. Öğrencinin bu sorulara yanıt verebilmesi için olay akışına hâkim olması, parça içinden olayı tespit etmesi, yorumlaması ve aktarması beklenmiştir. Ancak aradaki anlamlı farklılık özgün metin okuyucularının bu yeterliliklere sahip

olamadıklarını göstermiştir. Uyarlanmış metin okuyucuları ise özgün metin okuyucularına oranla yüksek bir başarı yüzdesi yakalamışlardır.

4. Soru: Ana karakter, kazadan sonra neden bacanağı Bahattin’i aradı?

- a- Bahattin’i çok seviyor.
- b- Kaza yerine en yakın kişi Bahattin
- c- Bahattin zeki ve becerikli bir adam
- d- Bahattin doktor

Son Test 4. Soru Cevaplarının Değerlendirilmesi:

Son test 4.soru 4 tam puan üzerinden hesaplanan çoktan seçmeli soruda, özgün metin okuyucuları %46 başarı oranını yakalarken; uyarlanmış metin okuyucuları %90 başarı oranına ulaşmıştır. Doğru cevap (c) seçeneği iken özgün metin okuyucuları bu soruda daha çok (b) seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu durum, parçanın devamında bahsedilen hastane ile kaza yerinin yakın olduğu bilgisi ile açıklanabilir. Özgün metin okuyucuları parça bütününe hâkimiyet kuramadıkları ve yüzeysel bilgileri tespit ederken dahi zorlandıkları için kelime benzerlikleri üzerinden yanlış cevaba yönelmişlerdir. Uyarlanmış metin okuyucuları ise soru özelinde oldukça yüksek başarı oranı göstermişlerdir.

5. Soru: Aşağıdaki boşlukları uygun kişilerle doldurunuz.

(Bahattin – Emre – Şükran- Ana karakter)

- a- Marketten çikolata aldı. (.....)
- b- Kaza yaptı. (.....)
- c- Babasını kapıda karşıladı ve çikolatayı babasının cebinden aldı. (.....)
- d- Karısına telefonda kaza hakkında yalan söyledi. (.....)
- e- Onu kapıda karşıladı ve gördükten sonra hemen ağladı. (.....)

Son Test 5. Soru Cevaplarının Değerlendirilmesi

10 tam puan üzerinden hesaplanan ve parçadaki ana karakterlerin tahlili üzerine yoğunlaşan bilgi basamağındaki soruda, özgün metin okuyucuları %56,8 başarı oranını yakalarken; uyarlanmış metin okuyucuları %88,4 başarı oranına ulaşmıştır. Bu anlamlı farklılık özgün metin okuyucularının okudukları metindeki ana karakterleri tahlil edemedikleri ve bu gerekçe ile zorlandıkları şeklinde

yorumlanmıştır. Uyarlanmış metin okuyucularının verdikleri cevaplar ise genel olarak metinde geçen karakterleri tanıdıkları ve olay örgüsüne hakim oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

6. Soru: Aşağıdaki cümleleri hikâyenin özeti şeklinde sıralayınız. (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)

- Dalgındı ve yoldaki bir sorun nedeniyle kaza yaptı. (.1.)
- O kazayı anlatmaya başladı. (.....)
- Hastaneye gittiler.(.....)
- Onu arabadan çıkardılar. (.....)
- Bahattin, sağlık görevlileri ve polisler geldi. (.....)
- Yavaş yavaş kendine geldi, vücudunu kontrol etti. (.....)
- Hayatıyla ilgili sorgulamalar yaptı, şükretti ve cebinden telefonu çıkardı. (.....)
- Yardım için bacanağı Bahattin’i aradı. (.....)
- Eve geldiler karısı onun yalan söylediğini daha büyük bir sorun olduğunu anladı. (.....)

Son Test 6. Soru Cevaplarının Değerlendirilmesi

16 tam puan üzerinden hesaplanan ve değerlendirme basamağında hazırlanan soruda öğrencilerden okudukları metni özümseyip, olayların sıralanışlarını tespit ederek özetlemeleri istenmiştir. Bu soruda özgün metin okuyucuları %27,5 başarı oranını gösterirken; uyarlanmış metin okuyucuları %71,5 başarı oranını yakalamıştır. Hem özgün metin okuyucularının hem de uyarlanmış metin okuyucularının en çok zorlandıkları ve en düşük başarı oranı gösterdikleri soru budur. Bunun gerekçesi ise bahsedildiği üzere soruya doğru yanıt verebilmek için metnin genelini anlamasının ve değerlendirilmesi gerekliliğidir.

Aradaki bu anlamlı farklılık, özgün metin okuyucularının okudukları metne hâkimiyetlerinin oldukça düşük olduğu ve anlamlı bir okuma etkinliği gerçekleştiremedikleri şeklinde yorumlanmıştır. Uyarlanmış metin okuyucularının ise soruda yüksek sayılabilecek bir başarı oranına ulaşmaları, okudukları metni diğer gruba oranla daha iyi anlamlandırıp özümseyerek bu doğrultuda yanıtlayabildikleri şeklinde yorumlanmıştır.

4.4. Özgün Metin Okuyucularının ve Uyarlanmış Metin Okuyucularının Genel Başarı Oranlarının Karşılaştırılması ve Değerlendirilmesi

Okuma etkinliğinin yapılma amacı genel olarak bilgiye ulaşma olarak tanımlanabilir. Ancak bilgiye ulaşmak için yazar ile okuyucu arasında bir etkileşim olmalıdır. Özellikle yabancı dil öğretiminde kullanılan yazılı metnin anlamlandırılması için okuyucular metinden elde ettiği verileri kendisinde olan verilerle eşleştirip daha sonra bu bilgiyi yorumlamaktadır. Dolayısıyla okuduğu

metni yeterli düzeyde anlayamayan bir okuyucu kendisinden beklenen diğer işlemleri de yapamayacaktır.

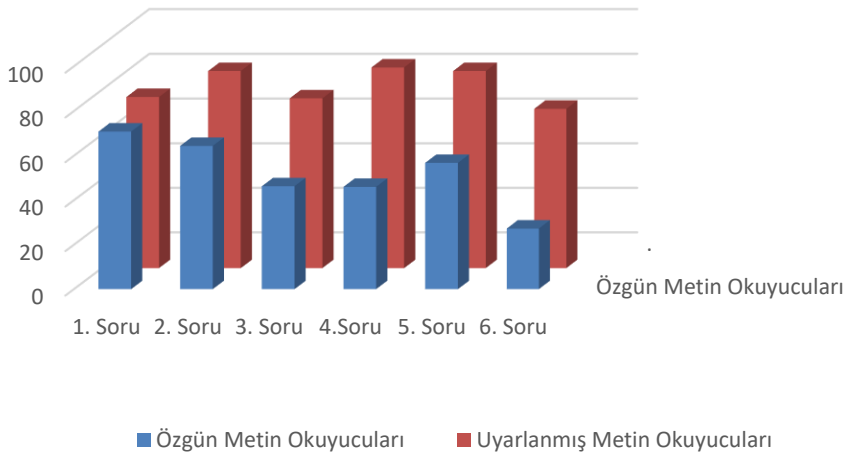
Kullanılan yazılı metnin okuyucu tarafından ne derece anlaşıldığını test etmek için çeşitli yöntemlerden söz edilebilir. Bunlardan en yaygın olanı içinde çeşitli soru türleri bulunduran yazılı sınavlardır. Okuma-anlama süreci sorunda, okuma etkinliğinin çıktılarını bu sınavlar ile test etmek mümkündür. Uyarlanmış ve özgün metin kullanımı çıktılarını test etmek için hazırlanan sınavda öğrencilere metin içerisinde açıkça verilen bilgileri içeren (bilgi düzeyi), dolaylı verilen bilgileri içeren (bilgi/kavrama düzeyi) ve arka plana dayalı bilgileri içeren (uygulama/ analiz düzeyi) sorular sorulmuştur.

4.4.1. Özgün metin ve Uyarlanmış Metin Okuyucuların Genel Okuma-Anlama Genel Sınav Puanları ve Başarı Oranları

Tablo 4. Özgün Metin Formunu ve Uyarlanmış Metin Formunu Okuyan Katılımcıların Genel Okuma Anlama Sonuçları

	Genel Başarı Puanları ve Ortalamaları
Özgün Metin Okuyucuları	(1,643) %46,942
Uyarlanmış Metin Okuyucuları	(2,751) %78,885

Tablo 5. Özgün Metin / Uyarlanmış Metin Okuyucularının Başarı Oranlarının Soru Bazlı Karşılaştırılması



Tablolar incelendiğinde, hem soru bazlı hem de genel başarı oranı olarak uyarlanmış metin okuyucularının lehine bir fark göze çarpmaktadır. Ele alınan hikayeyi özgün formundan okuyan okuyucuların % 47'lik bir başarı oranı yakaladıkları görülmektedir. Aynı hikayeyi uyarlanmış formundan okuyan okuyucular ise %79 oranında başarı göstermişlerdir.

Metnin uygulandığı iki grup daha önce de açıklandığı üzere, kız/erkek dağılımı, yaş, milliyet, dil seviyeleri bakımından birbirine benzer olacak şekilde kurulmuştur. Yani iki grup arasında bu değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Peki, başarıya etki etmesi muhtemel bu değişkenler bu kadar benzerken genel başarı oranlarındaki farklılık neden kaynaklanmaktadır?

Bu oranlar özgün metin okuyucuların yüzey yapıdan öteye gidemediklerini ve metni anlamlandırmada, kendi bilgileri ile metinde verilen bilgiler arasında ilişki kurmada sorun yaşadıklarını göstermektedir. Özgün metin okuyucuları, metnin içerdiği öğrenici için seviye üstü dilbilgisi yapıları ve sözcüksel, sözdizimsel öğeler içerisinde kalmış ve metni anlamlandıramamıştır. Dolayısıyla elde edilen veriler doğrultusunda özgün metin okuyucuları için yapılan okuma etkinliğinin okumanın amacı ile çeliştiğini söylemek doğru olacaktır. Yani yapılan okuma anlama etkinliği amaca hizmet etmemiştir.

Uyarlanmış metin okuyucuları ise, orta özgünlük görüşüne ve yapısal uyarlama ilkelerine göre sadeleştirilmiş, sahip oldukları artalan bilginin bir fazlasını (input + 1) kendilerine sunan metni %80'e yakın bir oranda anlamış ve sorulara bu doğrultuda yanıtlar vermiştir. Yani yapılan etkinlik okumanın amaçları ile tutarlılık göstermiş ve öğrenciler metni anlamlandırıp kendi bilgileri ile eşletirmiş doğru yorumlamalarda bulunabilmişleridir.

Bu veriler ışığında söylenebilir ki, uyarlanmış metinler öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına olumlu yönde etki etmektedir. Uyarlanmış metin üzerinden metni yüksek başarı oranları ile anlamlandıran öğrenciler ölçme değerlendirme aşamasında açıkça verilen bilgileri, dolaylı aktarılan bilgileri ve arka plana dayalı bilgileri tatmin edici düzeyde edinmiş ve yorumlayabilmişlerdir. Öğrenciler seviyelerine göre uyarlanmış destekleyici okuma materyalleri ile anlama becerilerini üst noktalara çekeabilmekte, öğreticiler de bu metinler ile amaca hizmet edecek şekilde eğitim öğretim sürecini sürdürebilmektedirler. Bu gerekçeler ile seviyelere göre uyarlanmış destekleyici okuma metinleri nitelikli olacak şekilde ne kadar çoğalır olumlu etkileri de aynı oranda alana yansıtacaktır. Bunun için metin uyarlama konusu lisans ve yükseköğretim aşamasında ders olarak uzmanları tarafından aktarılabilir ve bu tarz çalışmalar desteklenebilir. Bu eksikliğin giderilmesi sadece anlama değil aynı zamanda anlatma becerisine de dolaylı yoldan hizmet edecek ve anlama anlatma becerileri birlikte gelişecektir.

Kaynakça

- Allen, D. (2009). A Study of Role of Relative Clauses in the Simplification of New Texts for Learners of English. *System*, 37(4), 585-599.
- Bölkübaşı, F. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Metinlerinin Dil Düzeylerine Göre Sadeleştirilmesi. *International Journal of Language Education and Teaching*, 925-935.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık.
- Durmuş, M. (2013). İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Sadeleştirilmiş Metin Sorunları Üzerine. *Bilig*, 65, 135-150.
- Durmuş, M. (2013b). Metin Değiştirimin Dilbilimsel Süreçleri Üzerine. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6/4, 391-408.
- Fry, E. B. (1977a). *Elementary Reading Instruction*. New York: McGraw-Hill.
- Günay, D. (2003). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları
- Haley, M. H., Austin Theresa, Y. (2004). *Content-Based Second Language*. USA: Crashing Rocks Books.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Halis, İ. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yay.
- Hill, D. (1997). Survey Review: Graded Readers. *ELT Journal*, 51, 57-81.
- Young, D. J. (1999). Linguistic Simplification of SL Reading Material: Effective Instructional Practice?. *The Modern Language Journal*, 83, 350-366.
- Keskin, F. ve Okur A. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. s. 293-308. Ankara: Grafiker Yay.
- Polat, T. (1990). Kültürlerarası Bildirişimde Etkin Bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma-Anlama. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, VII, s. 69-90. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Sönmez, V., Alacapınar, F. (2018). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (6. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar. Yaklaşımlar, Etkinlikler*. Pegem Akademi
- Tapan, N. (1989). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Özgün Metinlerin İşlevi, *Dilbilim*, VIII, 184-192. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Wallace, C. (1992). *Reading Oxford*. Oxford University Press.

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE OYUNLAR İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ*

Oya ÖZGAT TATAN**

Öz: Etkin ve başarılı bir yol izlemek adına yabancı dil öğretiminde kullanılan birçok yöntem ve teknik mevcuttur. Bu yöntem ve teknikler arasında oyunlar önemli bir yere sahiptir. Oyun, tüm öğrencilerin aktif olarak katılımına zemin hazırlayan ve öğrenim ile öğretimi eğlenceli hale getiren bir faktördür. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde oyunlar ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi ve oyunların öğretime etkisinin araştırılması önemlidir. Yapılan literatür incelemelerinde, yabancı dil öğretiminde oyun alanında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinde çalışılan konuların lisansüstü eğitim düzeyi, üniversite, yıl, yabancı dil, hedef kitle, konu alanı ve oyun türüne yönelik olduğunu belirleyen kapsamlı bir analiz çalışmasının bulunmadığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada, yabancı dil öğretiminde oyun ile ilgili Türkiye’de yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin tematik dağılımlarının incelenmesi, alandaki gelişmeleri ortaya koyması ve inceleme sonucunda bu konuda çalışma yapacaklara yol göstermesi amaçlanmaktadır. Doküman analizi yöntemi kullanılan araştırmanın evrenini, YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından arşivlenen, konu bölümü oyun olarak dizginlenen 762 lisansüstü eğitim tezi oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, yabancı dil öğretiminde oyun alanında yapılmış 41 teze ulaşılmış fakat erişime açık toplam 34 yüksek lisans, 2 doktora tezi olmak üzere toplam 36 lisansüstü tez dâhil edilmiş ve erişime kapalı 5 lisansüstü tez incelenmeye alınamamıştır. Bu yabancı dil öğretiminde oyunlara yönelik yüksek lisans ve doktora sayısına bakıldığında yüksek lisans tez çalışmalarının yüksek olduğu ve üniversiteler arası dağılımda Selçuk Üniversitesi’nde 5 lisansüstü tez çalışmasıyla diğer üniversitelere oranla daha fazla çalışıldığı anlaşılmıştır. Yabancı dil dağılımına bakıldığında sayı olarak İngilizcenin ağırlıklı olduğu ve yıllara göre dağılımda ise en çok lisansüstü tezin 2007 yılında çalışıldığı saptanmıştır. Hedef kitlenin çoğunlukla üniversite öğrencilerinin ve yetişkinlerin, oyunların konu alanının ise en çok kelime öğretiminin olduğu görülmektedir. Oyun türünde teknoloji tabanlı oyunlara yer verilmiş olmasına rağmen teknoloji tabanlı olmayan oyunlara yer veren tez sayısının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancı Dil Öğretimi, Oyun, Yüksek Lisans, Doktora.

* Makalenin Geliş ve Kabul Tarihleri: 12.11.2019-07.12.2020

** Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bölümü Doktora Öğrencisi. filolog_02@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3493-1765.

A Review of Turkish Postgraduate Theses Related to Games in Foreign Language Teaching

Abstract: There are many methods and techniques towards effectiveness and success used in foreign language teaching. Among these methods and techniques, games have an important place. Game is a factor that prepares the ground for the active participation of all learners and makes learning and teaching fun. Thus, it is important to examine the studies about games in foreign language teaching and to investigate the effect of games on teaching. There is no comprehensive analysis study yet, in the literature review, based on the master's and doctoral theses related to foreign language teaching, exploring issues like the subject areas; educational level; university; year; foreign language; target group; subject area and game genre. This paper aims to examine the distribution of graduate thematic research on the use of game in foreign language teaching thesis; reveal the developments in the field and act as a guide for future research. Research follows the document analysis method of 762 postgraduate theses archived by the YÖK Publication Documentation Department whose subject was on game as educational tool. 41 theses were selected as sample about the use of game in foreign language teaching, however a total of 36 theses that were open-accessed were examined, 34 MA and 2 doctoral ones whereas 5 theses, which are not accessible, could not be examined. As a result of research, it is apparent that Selçuk University with 5 graduate thesis studies possesses the highest distribution among universities. Considering the distribution of foreign languages, English is the predominant foreign language whereas most these were written in 2007. As for the target group, it is mostly university students and adults, whereas the subject of game most used is vocabulary. Although technology-based games are included in the game genre, more theses involving non-technology-based games are produced.

Keywords: Foreign Language Teaching, Game, Master's Thesis, Doctoral Thesis.

Giriş

Oyun “yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence” olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr). “Oyun” öğrencilerin oynadığı ve genellikle başkalarıyla etkileşime girdiği, eğlenceli ve ilgi çekici bir etkinlik olarak ifade edilmektedir (Wright, Betteridge ve Buckby, 2005, s. 1). Aydın’a (2014, s. 74) göre oyun, okula başlamadan önce çocukların gelişim sürecinde yer alan ve öğrenmesinde büyük rol oynayan bir araçtır. Çocuklar oyun oynarken bütün duyularını kullanarak doğal yollarla öğrenme gerçekleşmektedir. İşte bu sebeple oyunlar çocukların bedensel, zihinsel ve psikolojik gelişimine olumlu destek veren etkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda oyunlar bireylerin uyum sağlama, gözlem yapma ve sosyalleşmesi için önemli bir fırsat yaratmaktadır (Kara, 2010, s. 410). Oyun temelde kuralları olan, öğrenmede ve bilişsel gelişimde önemli bir yere sahip olan ve gönüllülüğün esas alındığı zevkli bir etkinliktir. Oyunların çocuklar üzerindeki etkilerini ve davranış değişikliklerini şöyle özetleyebiliriz:

- Çocukların hayal gücünü geliştirmektedir.
- Çocukların dil gelişimine katkıda bulunmaktadır.
- Çocuklar arasındaki etkileşimi gerçekleştirmektedir.
- Çocukların kendi bedenini tanımalarını sağlamaktadır.
- Çocukların dikkatini toplamasına ve geliştirmesine yardımcı olmaktadır.
- Çocukların çevreyi gerçek yönleriyle tanımalarına ve araştırmasına fırsat vermektedir.
- Çocukların karar verme ve mantık yürütme becerisini geliştirmektedir.
- Çocukların enerjilerini olumlu yönde kullanmasını sağlamaktadır.
- Çocukların birçok kuralı oyunlar aracılığıyla kolaylıkla öğrenmesine imkân yaratmaktadır (Er, 2008, s. 304).

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak oyunların yaş farkı gözetmeksizin eğlence veya eğitici etkinlik amacıyla kullanıldığında bireylere fiziksel, zihinsel ve psikolojik gelişimine destek sağladığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte oyunların bireylerin davranışlarını olumlu etkilediğini, sosyalleşme fırsatı yarattığını ve bireyler arasındaki iletişimi güçlendirdiği görülmektedir.

Oyunların Eğitime ve Yabancı Dil Öğretimine Katkısı

Oyunlar eğlence amaçlı ders dışı etkinlikler olarak kullanıldığı gibi ders içi etkinlik olarak da oyunlardan faydalanılmaktadır. Oyunlar eğitimde eğlenmenin yanı sıra derse aktif katılımı sağlayan bir yöntem teknik olarak nitelendirmek yanlış olmayacaktır. Oyunlar aracılığıyla yabancı dil öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma olarak yer alan dört temel dil becerisinin yanı sıra telaffuzu geliştirme, kelime öğretimi ve kültür aktarımı gibi birçok alanda büyük katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin sıkılmadan eğlenebilecekleri, birebir katılımlarıyla etkileşim halinde olabilecekleri oyunlar sayesinde etkin ve başarılı bir yabancı dil öğretimi gerçekleşmesi mümkündür. Ayrıca öğrencilerin dil öğretimindeki motivasyonunu sağlamak veya arttırmak için öğrencilerin öğrenme ortamlarının sadece öğrenmek için değil aynı zamanda eğlenilecek yer olması açısından oyunlar önemlidir. Oyun oynarken öğrenciler iletişim halinde yaparak yaşayarak öğrenmektedirler. Bu sayede öğrendikleri bilgilerin kalıcı hale geldiği gözlemlenecektir. Aydın (2014, s. 90), dili karşılıklı etkileşim ve iletişim gerektiren bir yapı olarak dile getirmektedir. Bu sebeple oyunlar öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştıran, bireylerin motive olmasını sağlayan ve kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri etkinlikler olarak görmektedir. Kara (2010, s. 410), yabancı dil öğretiminde her bir beceri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) için oyun etkinliklerinin hazırlanabileceğini ve uygulanabilir olduğunu ifade

etmektedir. Oyunlar, öğrencileri motive eden ve bireyler arası etkileşime ve iletişime iten etkinliklerdir. Aynı zamanda sınıf içinde uygulanan oyunlar sayesinde kısa süre içerisinde etkili ve kalıcı bir şekilde özellikle kelime öğretiminin gerçekleştirilebileceğini dile getirmektedir.

Kara'ya (2010, s. 411) göre sınıf ortamında uygulanacak oyunlarda şu özelliklerin bulunması gerekmektedir:

- Hem eğlenceli hem de öğretici olmalıdır.
- Öğrenciler tarafından beğenilmelidir.
- Kolay, uygulanabilir ve anlaşılır olmalıdır.
- Az materyalli oyunlar tercih edilmelidir.
- Hedefe uygun olmalıdır.
- Çok uzun veya çok kısa olmamalıdır.
- Öğrencilerin seviyelerine uygun olmalıdır.
- Rekabetin olması ve oyun sonunda bir ödül bulunmalıdır.
- Bireysel veya grup çalışmalarına uygun olmalıdır.

Gürsoy ve Arslan'a (2011, s. 184) göre yabancı dil öğretiminde oyunlarda olması gereken özellikler şunlardır:

- Tüm uyarıcıları harekete geçiren etkinliklere ve oyunlara yer verilmelidir.
- Öğrencilerin öğrendiklerini kullanmaları için günlük ihtiyaçlarına cevap veren nitelikte olmalıdır.
- Kısa etkinlikler olduğundan dolayı eğitsel oyunlara temel seviyede ağırlık verilmelidir.
- Orta ve ileri seviyede rol alma ve dramatizasyon etkinlikleri uygulanmalıdır.
- Öğretmen merkezli değil öğrencinin aktif olarak katılımının sağlanacağı oyun etkinliklerine yer verilmelidir.
- Her konu sonunda oyun etkinlikleri tasarlanmalıdır.

Özellikle 8-11 yaş aralığındaki çocuk kendini tanımaktan ve kendine yakın bulunduğu durumlarda yabancı dilde oyun oynamaktan hoşlanmaktadır. Çünkü bu durum bizzat çocuğu oyunu içine alır ve çocuğun günlük, gerçek, somut alışkanlıklarından ve kişiliğinden yoksun bırakmadan gerçekleşmektedir (Anşin, 2006, s. 14). Oyunlar, öğrencide farkında olmadan ve dolaylı bir şekilde dil öğretiminin gerçekleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Er’e (2008, s. 308) göre yabancı dil kimi öğrencilerde merak ve ilgi uyandırırken kimi öğrencilerde kaygı oluşturmaktadır. Oyunlar, bu merak ve ilgiyi yüksek tutma ve kaygıyı azaltmada anahtar rol oynamaktadır. Öğrenciler ağırlıklı olarak oyundaki rolüne odaklanırken dili rahat kullanma arka planda kalmaktadır. Yabancı dil öğretiminde oyunların avantajları şunlardır:

- Pasif öğrencilerin derse aktif katılımını sağlar.
- Öğrencilerin dikkat sürelerinin artmasında rol oynar.
- Gerçek bir iletişim ortamı oluşturur.

Er’e (2008, s. 307) göre yabancı dil öğretiminde oyunların avantajlarının yanı sıra sınıfta oluşabilecek dezavantajlı durumlarda vardır. Bunları şöyle sıralamaktadır:

- Gürültülü ortam
- Kontrol güçlüğü
- Hazırlık gerekliliği
- Oyun yerinin uygunluğu
- Rol dağılımının düzenlenmesi
- Katılımcı sayısının uygunluğu

Yabancı dil öğretiminde birçok yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerin seçiminde öğrencinin yaşı, bireysel farklılıkları, sınıf ortamı, öğrenci sayısı, öğretilmesi hedeflenen konu ve beceri gibi birçok faktör etkilidir. Bunlar arasında eğlenceli olması ve ilgi çekmesi sebebiyle yabancı dil öğretiminde oyunlar önemli bir yere sahiptir. Yabancı dil öğretiminde oyunların öğrencilerin üzerindeki etkilerinin, tutumunun, öğrenci motivasyonunun ve başarısının ele alındığı çalışmaların incelenmesi bu alandaki gelişmeleri ortaya koymasından önemlidir. Bu nedenle araştırmamızda yabancı dil öğretiminde oyunlarla ilgili Türkiye’de yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin tematik dağılımlarının analizi amaçlanmıştır. Bu amaçla Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi web sitesinde yer alan oyunlarla yabancı dil öğretimi ile ilgili hazırlanan ve erişime açık yüksek lisans ve doktora tezlerin analizi yapılmıştır. Bu genel amaca uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Oyunlarla yabancı dil öğretimi ile ilgili onaylanmış ve erişime açık tezlerin;

a) Lisansüstü eğitim düzeyi

b) Üniversite

c) Yıl

d) Yabancı dil

e) Hedef kitle

f) Konu alanı

g) Oyun türü değişkenlerine göre dağılım özellikleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. Tez analizi yapılırken içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Doküman analizi yöntemi kullanılan araştırmanın evrenini, YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından arşivlenen, konu bölümü oyun olarak dizginlenen 762 lisansüstü eğitim tezi oluşturmaktadır. Yabancı dil öğretiminde oyun alanı ile ilgili yapılmış 39 yüksek lisans, 2 doktora tezi olmak üzere toplam 41 lisansüstü teze ulaşılmış fakat 5 yüksek lisans tezinin erişime kapalı olması sebebiyle araştırmanın örneklemini 34 yüksek lisans ve 2 doktora tezi oluşturmaktadır.

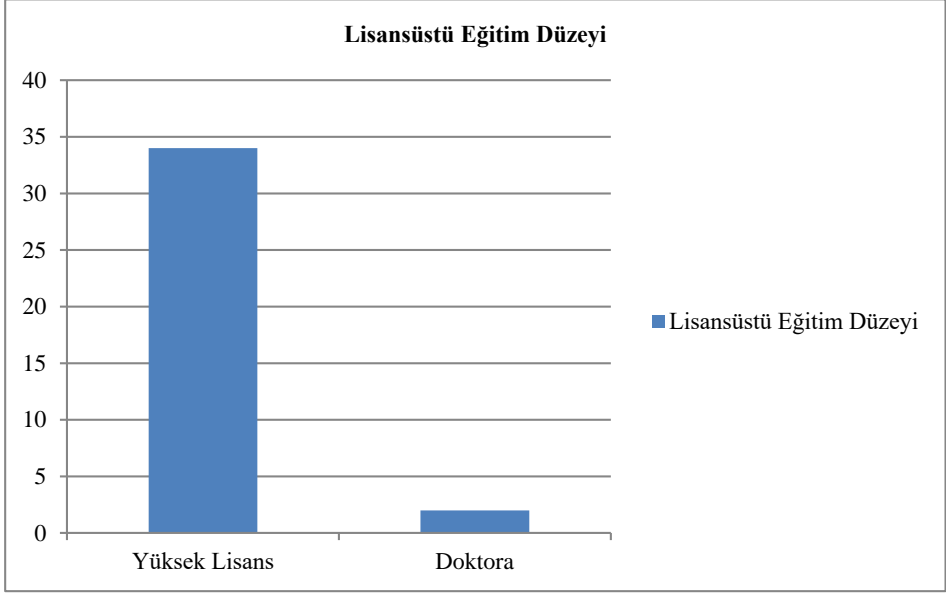
Verilerin toplanması

Araştırmanın konusu olan tezlere, internet aracılığıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde “yabancı dil öğretimi” ve “oyun” anahtar sözcüklerinin taranmasıyla ulaşılmıştır. Tam metin olarak açık olmayan veya erişim tarihi ile sınırlandırılan tezler dışında okuyucuya açık olan tezler YÖK Ulusal Tez Merkezi'nin sunduğu bilgiler ışığında analiz edilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi

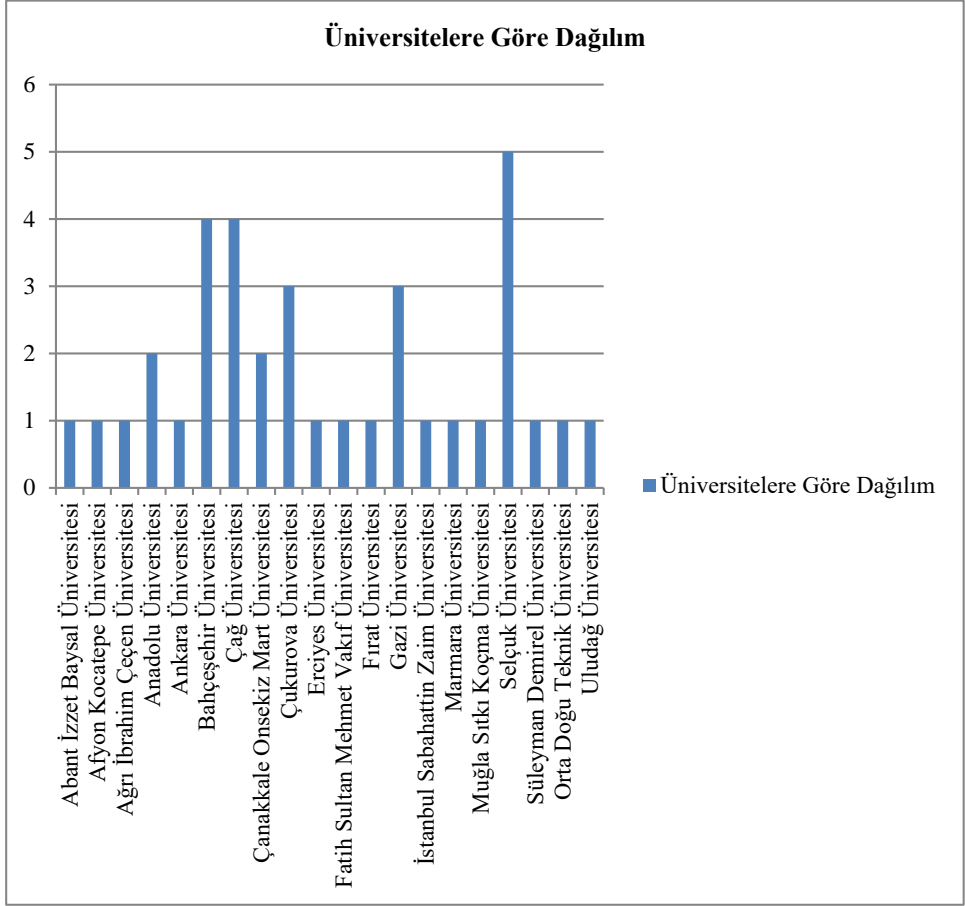
Tezler, alt problem soruları olarak ifade edilen konu başlıklarına göre incelenmiştir. Tam metin olarak ulaşılabilen 36 lisansüstü tez içerik analizine tabi tutulmuş ve erişime kapalı olan 5 lisansüstü tez ise analize dâhil edilememiştir.

Bulgular ve Yorum



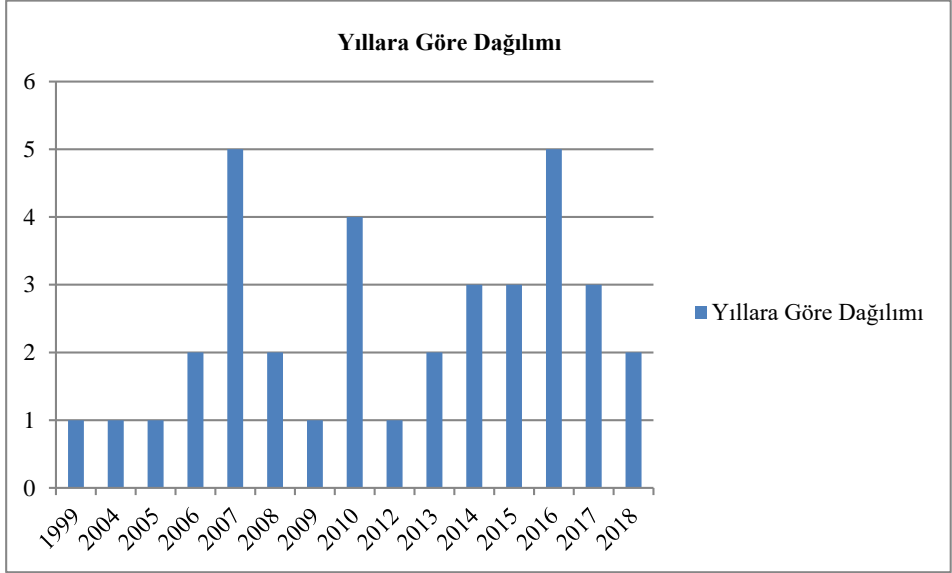
Grafik 1. Tezlerin lisansüstü eğitim düzeyine göre dağılımı

Yukarıda verilen grafik incelendiğinde yüksek lisans düzeyinde 34, doktora düzeyinde 2 tez çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Bu alanda yapılmış yüksek lisans tezlerinde genellikle yöntem ve teknikler üzerinde durulduğu ve pratikten ziyade teori üzerine çalışıldığı görülmektedir. Doktora tezleri incelendiğinde ise Azarmi'nin (2010, s. 3) "İngiliz dili eğitiminde otantik oyunların kullanımı" isimli çalışmasında ortaokul birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına yer verdiği ve bir dönem boyunca dil eğitimi için uyarlanmış çocukluk oyunları ile İngilizce öğretimi amaçlanan bir çalışma olduğu, Özkan (2016, s. 3) tarafından hazırlanan "İngilizce öğrencilerinin e-öğrenmede oyun öğeleriyle motive edilmesi ve derse katılımı" çalışmada ise BEM derslerinde kullanılan e-öğrenme platformu (Moodle) çeşitli oyun öğeleri kullanılarak oyunlaştırıldığı ve oyunlaştırmanın etkilerini araştırmak için nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden faydalandığı görülmektedir. Hazırlanan iki doktora tezine bakıldığında Azarmi'nin (2010, s. 93) çalışmasının otantik oyunlar üzerine olduğunu fakat teknolojinin hızla gelişimiyle birlikte Özkan'ın (2016, s. 134) hazırladığı tezin teknoloji tabanlı bir çalışma olduğunu söylemek mümkündür. Bununla beraber doktora düzeyinde hazırlanmış tezlerin yeterli sayıda olmadığı ve doktora amacına uygun yaratıcı oyunların üretilebileceği birçok tez çalışmasının yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.



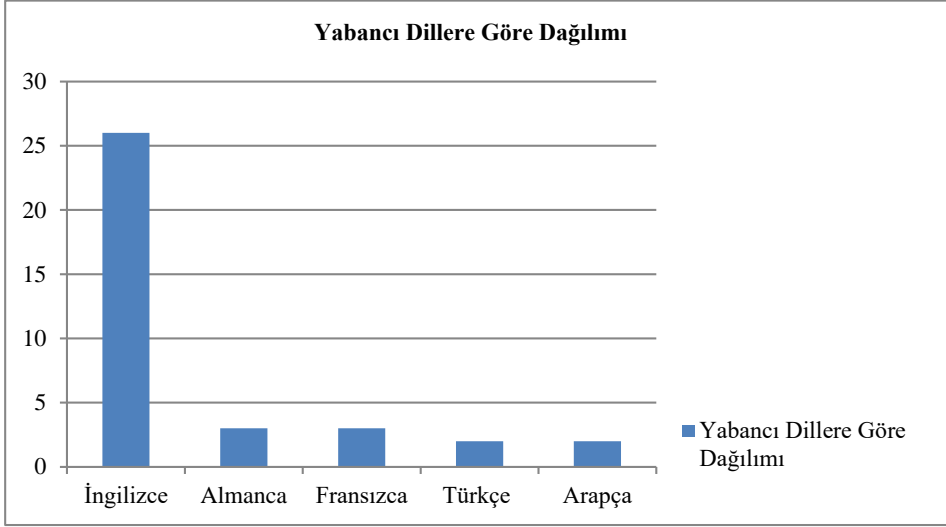
Grafik 2. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Yukarıda verilen grafiğe göre yayımlanan yüksek lisans tezlerinin çoğunluğunun Selçuk Üniversitesi'nde (5) yapıldığı ve bu sayıyı Bahçeşehir Üniversitesi (4), Çağ Üniversitesi (4), Çukurova Üniversitesi (2), Gazi Üniversitesi (2), Anadolu Üniversitesi (2) ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (2) takip etmektedir. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesinin oyunlarla yabancı dil öğretimini ele alan bir lisansüstü tez çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Bu konu ile ilgili Çukurova Üniversitesi (1) ve Gazi Üniversitesi (1) olmak üzere toplam iki doktora tez çalışması mevcuttur.



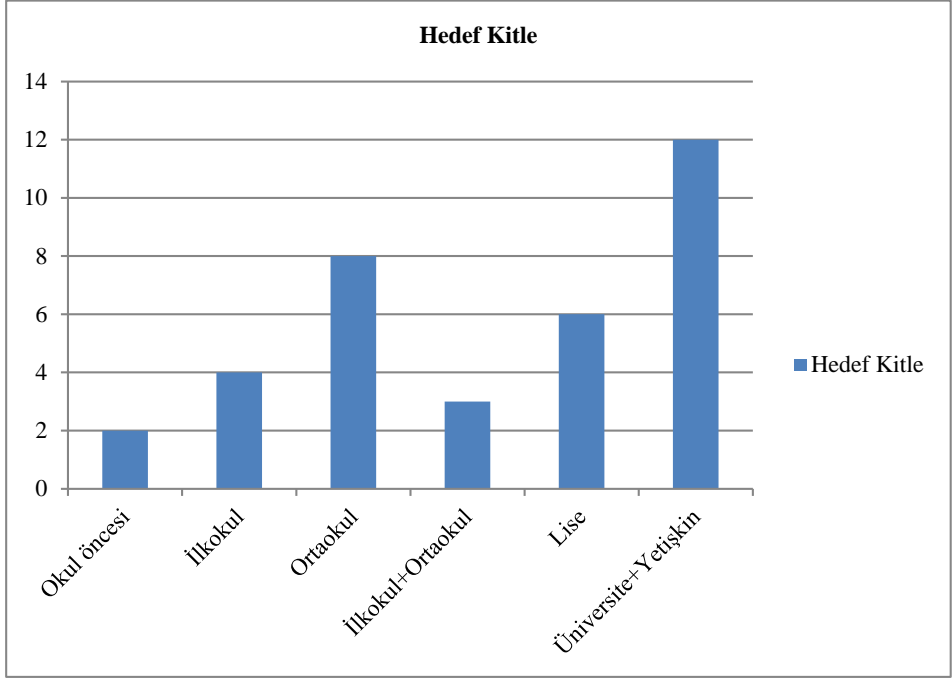
Grafik 3. Tezlerin yıllara göre dağılımı

Grafik 3 incelendiğinde yabancı dil öğretiminde oyun alanında yapılan en eski tezin 1999 yılında yapıldığı ve en çok lisansüstü tezin 2007 ve 2016 yılında toplam 5 adet olduğu görülmektedir. Bunu takiben 2010 yılında 4’er tez çalışması yapılmıştır. 2014, 2015 ve 2017 yıllarında 3’er tane, 2006, 2008, 2013 ve 2018 yıllarında 2’şer tane olmak üzere lisansüstü tez hazırlanmıştır. 1999 yılı ile 2004 yılları arasında hazırlanan 3 tez çalışması erişime açık olmadığından dolayı grafiğe dâhil edilmemiştir bu yüzden 1999, 2004 yıllarında 1’er tez hazırlandığını söyleyebiliriz. Ayrıca 2005, 2009 ve 2012 yıllarında da 1’er lisansüstü tez çalışılmıştır. Ele aldığımız lisansüstü tezlerin çoğunluğunun teknoloji tabanlı olmayan eğitici oyunlara veya otantik oyunlara yer verildiği tespit edilmiştir fakat son yıllarda teknolojinin hızla hayatımıza girmesiyle yabancı dil öğretimindeki yöntem ve tekniklerde de hızlı bir gelişme yaşanmakta olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle 2015 yılından itibaren hazırlanan lisansüstü tezlerin bir kısmının teknoloji tabanlı oyunların ve uygulamaların konu edildiği görülmektedir.



Grafik 4. Tezlerin yabancı dillere göre dağılımı

İngilizcenin yaygınlaşmasındaki ekonomik faktör Amerika Birleşik Devletleri'nin dünyanın ekonomik gücü olarak ortaya çıkması, turizmin dünya çapında pek çok ülkede İngilizce olarak yapılması, bilgi alışverişi açısından akademik çalışmaların dünya çapında büyük oranda İngilizce olması ve batı dünyasında İngilizcenin popüler kültür dili olarak kullanılması sayılabilir (Harmer, 1983, s. 1). Ülkemize bakıldığında ise İngilizce öğrenmenin asıl gerekliliği okullarımızda 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren 8 yıllık zorunlu ilköğretim çağındaki öğrencilere 4. sınıftan itibaren yabancı dil olarak İngilizcenin zorunlu ders olarak verilmesiyle başladığı söylenebilir (Aydın ve Zengin, 2008, s. 82). İşte bu yüzden yukarıda verilen grafiğe göre en çok İngilizce oyunlarla ilgili lisansüstü tez çalışmalarının olması olağandır. Devlet ve özel okullarda İngilizceden farklı ikinci yabancı dil olarak genellikle Almanca eğitiminin veriliyor olmasına rağmen Almandan 3 lisansüstü tez çalışması yapılmıştır. Sırasıyla söyleyecek olursak İngilizce (26) başta olmak üzere, Almanca (3), Fransızca (3), Türkçe (2) ve Arapça (2) oyunlarla ilgili lisansüstü tez çalışmalarının yapıldığı tespit edilmiştir.



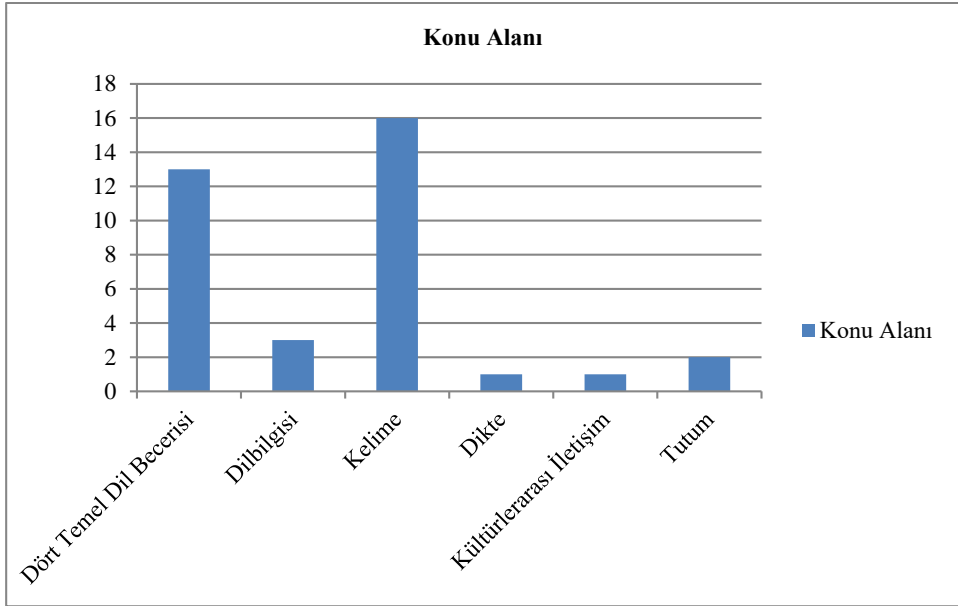
Grafik 5. Tezlerin hedef kitlesine göre dağılımı

Üniversite giriş sınavlarında yabancı dil önemli bir rol oynamadığından dolayı yabancı dilin yoğun bir şekilde öğrenilmesi çoğu kez üniversite sınavından sonraki döneme bırakılmaktadır. Bu yüzden bir yabancı dilin öğrenilmesinin de kolay olmadığı söylenebilir. Yabancı dilin öğrenilmesi için her şeyden önce öğrencilerin motivasyona ihtiyacı vardır. Bu konuda özellikle öğretmenlere önemli bir görev düşmektedir. Yabancı dil öğretmenleri derslerini yöntem, teknik ve araç gereç açısından daha çekici hale getirmelidirler. Bu bağlamda dil öğretiminde birçok yöntem ve tekniğin yanı sıra eğitsel oyunların kullanımının etkili olduğunu ifade etmek mümkündür.

Yukarıdaki grafikten anlaşılacağı üzere üniversite öğrencilerine ve yetişkinlere yönelik oyunlarla yabancı dil öğretimi ile ilgili lisansüstü tez sayısı diğer hedef kitleler ile karşılaştırıldığında en fazla tez çalışmasının yapıldığı hedef kitle olarak görülmektedir. Üniversite ve yetişkinlere yönelik oyunlarla yabancı dil öğretimi tez sayısı 12, ortaokul öğrencilerine yönelik 8, lise öğrencilerine yönelik 6, ilkokul öğrencilerine yönelik 4, ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik 3, okul öncesine yönelik 2 lisansüstü tez bulunmaktadır. Ayrıca Bayburtlu'nun (2016, s. 37) hazırladığı tez çalışmasında yer alan 3DEKELO oyunu lise ve üniversite düzeyindeki öğrenci hedef kitlesi için geliştirilmiş olmakla beraber herhangi bir sınırlama getirilmemiştir fakat bu çalışmada uygulama için üniversite öğrencileri seçildiğinden dolayı grafikte hedef kitle olarak

üniversite/yetişkin bölümüne eklenmiştir. Bununla birlikte Yıldırım'ın (2017, s. 84) tez çalışmasında eğitsel oyunlara dair yaş grubu gözetmeksizin örnek uygulamalar ürettiği fakat herhangi bir hedef kitlesine uygulanmadığından dolayı grafiğe dâhil edilmemiştir.

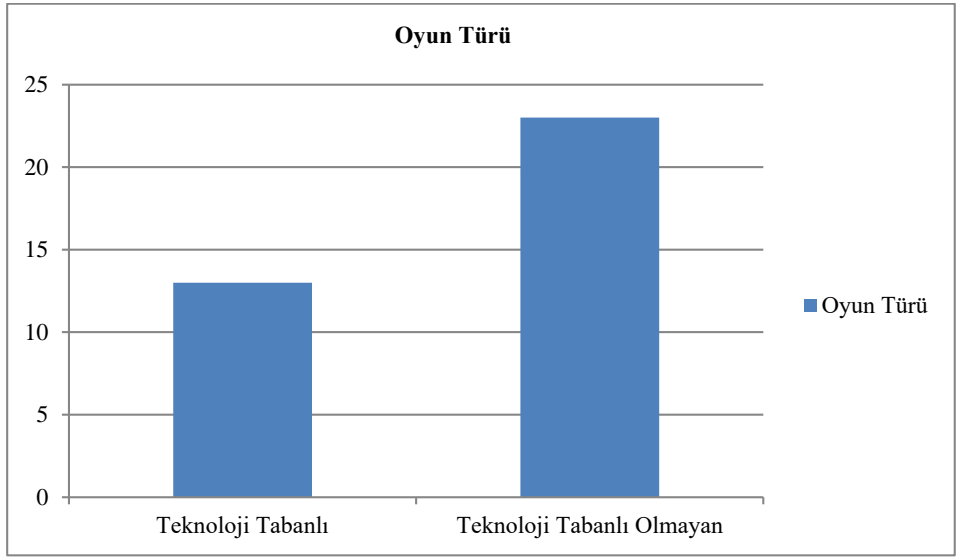
Oyunlarla yabancı dil öğretiminin her yaş grubu için eğlenceli ve verimli bir teknik olduğu ve tez çalışmalarının sonucunda hedeflenen amaca ulaşıldığı söylenebilir. Ayrıca yapılan lisansüstü çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular oyun temelli öğretimin kelime hazinesini ve dört temel dil becerisini geliştirdiğini, öğrencilerin motivasyonunu, performanslarını ve ilgilerini arttıran etkin ve faydalı bir yöntem olduğunu göstermektedir.



Grafik 6. Tezlerin konu alanı dağılımları

Oyunlar, yabancı dil öğretiminde hedeflenen beceriler ile kazanımların çeşitli ve farklı olmasıyla birlikte şekillenmektedir. Oyunlar bu beceri ve kazanımların edinilmesinde kolaylık sağlamaktadır. Bazense bu beceriler ve kazanımlar iç içe girmektedir. Örneğin kelime bilgisini kazanmak için oynanan oyunlar okuma becerisini geliştirilmesine yol açarken, dört temel dil becerisinin gelişimini hedef alan oyunlar aracılığıyla kelime bilgisi, dilbilgisi gibi birçok yetinin kazanılmasında aracı rol oynamaktadır. Konu ile alakalı lisansüstü tezleri gruplandırırken ağırlıklı olarak hangi konu alanında eğilim gösterdiği dikkate alınmıştır. Grafik 6'da en fazla görülen lisansüstü tez çalışması oyunlarla kelime öğretimidir ve toplamda 16 lisansüstü tez yapılmıştır. Bunu takiben bazı tezlerin bir ya da birkaç temel dil becerisini konu almasına rağmen tek başlık halinde dört

temel dil becerisi (okuma, yazma, dinleme, konuşma) alanında değerlendirilmiş ve toplam 13 lisansüstü tezin yapıldığı görülmektedir. Bu 13 lisansüstü tezlerden bir tanesinin dört temel dil becerisinden sadece okuma ve yazma becerisini temel alan oyunlarla ilgiliyken, bir tezinse okuma becerisi ile birlikte kelime öğretimine yer veren oyunlarla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Dilbilgisi temelli oyunlarla ilgili 3, dikte temelli 1 ve kültürlerarası iletişimle ilgili 1 tez çalışması bulunmaktadır. Müftüoğlu’nun (2018, s. 93) ve Alabay’ın (2014, s. 124) yaptığı tez çalışmaları ise tutum başlığı altında yer almaktadır. Bu çalışmalar oyunların dil öğretiminde çok kapsamlı konu alanlarıyla birlikte kullanılabileceğini ve yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bulguların ise yabancı dil öğretiminde oyunların başarılı ve etkin bir yöntem olduğunu göstermektedir.



Grafik 7. Oyun türü

Grafik 7’ye bakıldığında yabancı dil öğretiminde teknoloji tabanlı olmayan oyunlarla ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin sayısı 23 iken, teknoloji tabanlı oyunlarla ilgili tezlerin sayısı 13’dür. Lisansüstü tezlerin çoğunluğunun teknoloji tabanlı oyunlara yer vermediği fakat gelişen teknolojiyle birlikte eğitime entegre çabası ile teknoloji tabanlı oyunların dünyamıza girdiği görülmektedir. Akkuzu (2015, s. 45), tez çalışmasında kelime edinimini ölçmek için kelime öğretene bir mobil uygulama geliştirmiş ve öğrenciler ve öğretmenler tarafından değerlendirildiği bir araştırmaya yer vermektedir. Müftüoğlu (2018, s. 3), dijital oyunlara karşı tutumları doğrultusunda seçilen yüksek, orta ve düşük tutuma sahip hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerine dijital oyun destekli yabancı dil öğretimi uygulamalarının tanıtılmasını ve uygulama sonrası tecrübeleri hakkında yansımalarının alınmasını hedeflemektedir. Sağlık (2017, s. 5), oyunlaştırılmış

oyun temelli kelime öğretimi ve geleneksel kelime öğretiminin bir özel üniversitenin hazırlık programında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimi ve motivasyonları üzerindeki etkilerini araştırmaktadır. Birsen (2017, s. 10), Pictionary oyununu kullanarak oyunlaştırılmış oyun temelli kelime öğreniminin çocukların kelime hazinesinde kalıcılığına etkisini ve çocukların algılarını ele alırken, Melek (2014, s. 19), Diamon eğitici oyunu Spiral Eğitici Oyun Tasarım Modeli'ne göre geliştirerek eğitici oyunların 6 yaşındaki öğrencilerin başarı ve motivasyonlarına etkisini ölçmektedir. Yıldırım (2012, s. 71), çalışma için geliştirdiği anket ile öğrenci görüşleri alarak ve öğrenci özellikleri göz önünde bulundurarak öğrencilerin İngilizceyi mobil oyun vasıtasıyla dinleyerek ve okuyarak ne derece kavrayabildiklerini değerlendirmek amacıyla “Sünger Bunny ile İngilizce Öğreniyorum” isminde Flash Lite tabanlı bir eğitsel mobil oyun tasarlamıştır. Özellikle 2015 yılından itibaren hazırlanmış lisansüstü tezlerin çoğunluğunun teknoloji tabanlı olduğu ve toplam 13 lisansüstü tez çalışmalarında teknoloji tabanlı oyunların öğrenci de başarı ve motivasyona etkisinin ölçüldüğü ve başarılı sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Bilgisayar, tablet, PDA'lar, akıllı telefonlar gibi mobil cihazların her geçen gün yaygınlaşmakta ve bu yaygınlaşmayla birlikte yaş aralığı genişlemektedir. Ayrıca mobil cihazların bu kadar yaygın olması sebebiyle eğitimi amaçlayan ve eğitim için de yeni bir alan olan mobil öğrenmenin doğmasına neden olmaktadır. Bu amaçla teknoloji tabanlı oyunlarla ilgili hazırlanan tezlerde oyun tabanlı uygulamalar, video oyunları, mobil öğrenme ve alternatif gerçeklik oyun gibi teknolojik materyallere yer verilmektedir.

Cangil (1999, s. 28), yabancı dil öğretiminde teknolojiyi kullanmak için sebepleri şöyle sıralamaktadır:

- Öğrenciler genelde teknoloji okuryazarıdır ve onlar için bilgisayar kullanmak, video izlemek ve teknoloji kullanarak bilgi edinmek alışkanlık haline gelmektedir.
- Teknolojide kullanılan görsel efektler, grafikler ve sesler en sıkıcı çalışmalarını bile eğlenceli kılabilir.
- Öğrenciler farklı öğrenme stillerine sahiptirler. Teknoloji kullanımı, öğretmenlerin farklı şekillerde tüm öğrencilere ulaşmasına ve çoklu zekâ kuramı doğrultusunda eğitime yardımcı olmaktadır.
- Teknoloji yardımı ile yabancı dile çalışmak öğrencilerin hayatında pratik olmasına ve anlam kazanmasına yardım etmektedir.
- Öğrencilerin internet ve teknoloji imkânlarını kullanarak yabancı ülkelerdeki kişilerle iletişim kurabilmeleri teknolojinin dil eğitimindeki artlarından sayılmaktadır.

- Teknoloji, multimedya programlarının kullanımıyla yabancı dil öğrenimine çok boyut eklemektedir.
- Teknoloji kişilerarası değişim, bilgi toplama, problem çözme gibi faaliyetlere dünya çapında öğrencilerin katılmasına olanak sağlamaktadır.
- Yabancı dil derslerinde bilgisayar yazılımlarından duyma-anlama ve okuma-anlama becerilerinin geliştirilmesinde yararlanılabilmektedir.
- Bilgisayar destekli öğrenme materyalini kullanan öğrenciler çalışmalarını daha uzun süre sürdürmektedir ve öğrenciler daha hızlı öğrenmektedir.

Sonuç

Yabancı dil öğretiminde oyunlarla ilgili Türkiye’de 1999-2018 yılları arasında hazırlanmış toplam 36 lisansüstü tez incelenmiştir. Lisansüstü eğitim düzeyi başlığı altında toplam 34 yüksek lisans ve 2 doktora tezinin olduğu tespit edilmiştir. Doktora tez sayısının yüksek lisans tez sayısına göre yeterli olmadığı ve bu konu ile ilgili yeni oyunların ve materyallerin hazırlanması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Üniversitelere göre dağılıma baktığımızda ve diğer üniversitelerle karşılaştırıldığında ilk sırada toplamda 5 lisansüstü tez çalışmasıyla Selçuk Üniversitesi’nin yer aldığı saptanmıştır. Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı ele alındığında en çok 2007 yılında 5 lisansüstü tezin hazırlandığı görülmektedir. Yabancı dillere göre dağılım sayısına bakıldığında ise Türkiye’de yabancı dil eğitimi olarak İngilizcenin zorunlu ders olması sebebiyle yapılan yabancı dil öğretiminde oyunlara yönelik toplamda 26 lisansüstü tezin İngilizce ağırlıklı olduğunu söylemek mümkündür. Lisansüstü tezlerde odaklanılan hedef kitleleri arasında en çok üniversite öğrencileri ve yetişkinler yer almaktadır. Lisansüstü tezlerin konu alan dağılımları incelendiğinde 16 lisansüstü tezin kelime öğretimine yönelik oyunlarla ilgili hazırlandığı tespit edilmiştir. Son olarak oyun türüne bakıldığında ise teknoloji tabanlı olmayan oyunlara yönelik toplam 23 tezin olduğu ve teknoloji tabanlı oyunlarla ilgili tezlere sayıca üstünlük sağladığı görülmektedir. Teknoloji tabanlı oyunlara yönelik tez sayısının özellikle 2015 yılından itibaren arttığını da söylemek mümkündür. Ayrıca bu çalışma sonucunda yabancı dil öğretiminde lisansüstü tezlere konu olan oyunların öğrenci motivasyonuna büyük katkı sağladığı, öğrencilerin başarı düzeylerini artırdığı, öğretimi olumlu yönde etkilediği ve oyunların faydalı bir öğretim materyali olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Tespit edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- Yabancı dil öğretiminde oyunların okul öncesine yönelik tez çalışmalarının sayısı arttırılmalıdır.
- Dünyada en çok yabancı dil olarak İngilizce eğitimi verilmesinden dolayı oyunla İngilizce öğretimine yönelik çok farklı etkinliklerin olduğu söylenebilir. Bu sebeple diğer yabancı dillerin öğretiminde kullanılacak oyunlar İngilizce kaynaklardan yararlanılarak uyarlanmalı veya örnek alınarak yeniden tasarlanmalıdır.
- Gelişen teknolojiye ve günümüz dünyasına uyum sağlamak adına yabancı dil öğretiminde teknoloji tabanlı oyunlara yönelik daha fazla lisansüstü tez çalışmaları yapılmalıdır.
- Bu tür çalışmalar araştırmacıların yüksek lisans ve doktora tez konularını belirlerken özgün konu seçmelerine katkı sağlayacağından belli aralıklarla tekrarlanmalıdır.
- Yabancı dil öğretiminde oyunlarla ilgili motivasyon, tutum ve başarıyı inceleyen lisansüstü tezlerin yanı sıra materyal geliştirmeyi konu alan ve yaratıcı oyunların üretilebileceği lisansüstü tezlerin sayısı arttırılmalıdır.
- Materyal geliştirmeyi ve yaratıcı oyunların üretildiği tez çalışmaları piyasada basılıp derslerde malzeme olarak ulaşılır hale getirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.

Kaynakça

- Akkuzu, M. (2015). *A Game-Based Application on English Vocabulary Acquisition: A Case Study in the EFL Context* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Alabay, S. (2014). *Enseignement / Apprentissage de FLE Avec Les Jeux Vidéo* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Anşın, S. (2006). Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 9-20.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aydın, T. (2014). Dil Öğretimi ve Oyun-Çoklu Zekâ Teorisi Işığında-. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 14(1), 71-83.
- Azarmi, S. (2010). *The Use of Authentic Games in English Language Teaching* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bayburtlu, A. (2016). *Yabancı Dilde (İngilizce) Kelimeyi Bağlam İçinde Öğreten Bir 3D Eğitsel Oyun Geliştirme* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Birsen, P. (2017). *Effect of Gamified Game-Based Learning on L2 Vocabulary Retention by Young Learners* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Cangil, B. E. (1999). Yabancı Dil Eğitiminde Bilgisayar. *Yaşadıkça Eğitim*, 64, 26-29.
- Er, A. (2008). Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Sınıf İçi Etkinlik Olarak Oyun Kullanımı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 301-310.
- Güncel Türkçe Sözlük*. TDK, 23 Eylül 2019 tarihinde <https://sozluk.gov.tr> adresinden erişildi.
- Gürsoy, A. ve Arslan, M. (2011). Eğitsel Oyunlar ve Etkinliklerle Yabancılara Türkçe Öğretim Yöntemi. *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics May 5-7 2011 Sarajevo*, 177-185.
- Harmer, J. (1983). *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla Yabancılara Türkçe Öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 407-421.
- Melek, C. G. (2014). *English Education with Serious Games* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Müftüoğlu, A. C. (2018). *Turkish Efl Pre-Service Teachers' Attitudes Toward and Reflections on Digital Game Enhanced Practice* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özkan, M. (2016). *Motivating and Engaging Efl Learners in E-Learning with Game Elements* (Basılmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Sağlık, E. (2017). *The Impact of Gamified Game-Based Vocabulary Teaching on Success and Motivation* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Wright, A., Betteridge, D. ve Buckby, M. (2005). *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yıldırım, N. (2012). *Yabancı Dil Eğitiminde Eğitsel Oyunlar Aracılığıyla Mobil Öğrenme* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yıldırım, T. (2017). *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Eğitsel Oyun Yöntemi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.

İTALYANLARIN TÜRKÇE ÖĞRETİMİ: HARFLER VE SES KARŞILIKLARI *

*Resul KAYA ***

Öz: Bu araştırmada Türkçenin İtalyanlara öğretilmesi için yazılmış üç kitapta Türkçe ses ve harflerinin öğretiminin nasıl yapıldığının belirlenmesi, ifade edilmesi amaçlanmıştır. Bu kitaplardan: 1910 tarihli, *Il Turco Parlato*; bir dönem konuşma kitabı olarak kullanıldığı; ikinci kitap *Manuale di Lingua Turca*, Harf İnkılabı'ndan hemen sonra yazıldığı ayrıca kendi zamanında üniversitelerde kullanıldığı; son kitap *Corso di Lingua* ise günümüzde İtalya'da üniversitelerde kullanıldığından dolayı inceleme nesnesi olarak tercih edilmiştir. Kitapların Türkçe dil bilgisi öğretiminde ilk konu olarak ses ve harf öğretimini ele almalarından dolayı ses bilgisi ile ilgili konular belirlenerek sınıflama yapılmış, incelemede bu sınıflandırma kullanılmıştır. Yapılan incelemede, yazarların kitaplarını, genel olarak İtalyan Türkoloji geleneğinde yazılan dil bilgisi kitaplarındaki konuların yer alış sırasına göre düzenledikleri, bu anlamda kendi dönemlerinden önce yazılmış eserlerde olduğu gibi başlangıç konusu olarak da harfleri ve ses karşılıklarını ele aldıkları görülmüştür.

Anahtar kelimeler: İtalyanlar İçin Türkçe, İtalyan Türkolojisi, alfabe, ses, harf.

Teaching Italians Turkish: Letters and Sounds

Abstract: This paper aims at examining the way Turkish sounds and letters are taught based on three text books that teach Turkish to Italians. *Il Turco Parlato*, published in 1910, was used for a period of time as a speaking comprehension text book. The second book, *Manual of Turkish Language*, was written after the Language Reform, and was used at the time in the universities. The last book, *Corso di Lingua*, is the main object of this study since it is used today in Italian universities. As these books teach sounds and letters as the first subject while teaching the Turkish grammar, the paper identified and classified subjects related to phonetics. This classification was the base of our analysis. It seems that authors generally organize their books according to the order of grammar books written in the Italian Turcology tradition, and that they utilized letters and sound equivalents as their point of departure, in a similar manner to previously written text book.

Keywords: Turkish for Italian, Italian Turcology, alphabet, sound, letters.

* Bu çalışma Prof. Dr. Halit Dursunoğlu danışmanlığında hazırlanan *İtalyanlar İçin Türkçe Öğretimi Üzerine Yazılmış Ders Kitaplarında Ses Bilgisi ve Biçim Bilgisi Konularının İncelenmesi* adlı doktora tezinin bir bölümünde yer alan verilerden faydalanılarak hazırlanmıştır.

** Arş. Gör. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, Balıkesir, Türkiye. resuulkaya@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1136-6249.

Giriş

Tarih içinde İtalyanların Türkçe öğretimi için yazdıkları kitaplarda dil bilgisi ile ilgili konuların ele alınış sırası genel olarak ses ve harflerin ele alındığı bir başlangıç, sonrasında sırasıyla isim ve fiil çekimlerinin, özelliklerinin, kullanımlarının ele alındığı bölümler ile karşımıza çıkmaktadır. Böylesi bir sıra bu alanın ilk örnek kitaplarından olan Filippo Argenti'nin 1533'te tamamladığı *Regola Del Parlare Turco* adlı eserinde, sonraki zamanlarda kaleme alınmış, konu sırası açısından kendi dönemine ve sonraki dönemlere model olan Meninski'nin gramerinde de görülmektedir. Günümüzde, üniversitelerde kullanılan Rosita D'Amora'nın 2012 tarihli *Güle Güle* adlı eserinde de bu sıranın izleri belirgindir.

Güle Güle adlı ders kitabı İtalyan Türkolojisi geleneğinde Türkçenin öğretim açısından yazılmış en son kitap olma özelliğini taşımaktadır. Filippo Argenti ile başlayan sürecin son halkası konumundadır. Argenti ile başlayıp Güle Güle adlı esere kadar geçen zamanda Türkçe dil bilgisi öğretimi amacıyla Latince veya İtalyanca yazılmış, halkayı oluşturan diğer bazı eserler şunlardır: Filippo Argenti, *La Regola Del Parlare Turco* (Florance, 1533; bkz. Bombaci, 1938; Adamović 2001; Merhan 2014 (çev.); Rocchi, 2007); Pietro Ferraguto, *Grammatica turchesca* (Napoli, 1611; bkz. Rocchi, 2012); Megiser, *Institutionum linguae Turcicae libri quatuor* (1612; bkz. Dilâçar, [1971] 1970); Pietro Della Valle, *Grammatica Turca* (1620; bkz. Özkan, Speelman, & Çiçekler, 2011); Francesco Maria Maggio, *Syntagmaton linguarum orientalium... liber secundus... turcicae linguae institutiones* (Roma, 1643); Francisci à Mesgnien Meninski, *Lingarum Orientalium Turcicae, Arabicae, Persicae Institutiones seu Grammatica Turcica* (Viyana, 1680).

Bu eserler içinde Meninski'nin gramer kitabında Türkçe dil bilgisinin konu sırasının daha ayrıntılı verildiği gözlenmektedir. Bu anlamda eser, kendi döneminde ve sonrasında yazılmış kitaplara rehberlik etmiştir.

İki cilt olarak hazırlanan çalışmanın;

A. Birinci cilt, Birinci Kısım

'De orthographia (Yazım)' başlığı altında;

- *De literis (harfler),*
- *Harflerin kendi dillerindeki değerleri (Latin alfabesi sırasına göre), seslerin kendi dillerindeki değerleri (Arap alfabesi sırasıyla)*
- *Arap harflerinin özellikleri (bu harfleri Türklerin nasıl öğrettikleri: elifte nokta yok, be altında bir nokta, te üstünde iki nokta vb.)*
- *Arapça ses bilgisi terminolojisi (fetha, kesre, uzun elif, hemzelif, meddelif, teşdid, cezm vb.)*

- *Hatt sanatında kullanılan yazı çeşitleri (nesih, talik, divanî, sülsi (sülüs), kyrmae (kıрма); muhækkæk, tûmâr, sirengîl, jākûtî, rāhæni),*
- *Harflerin permütasyonu (değişimi): b, v (āb-aw); p, f (pil-fil); t, d; dal, zal (peder-pezer); f, v; ve vurgu.*

İkinci Kısım

‘De nomine ejusque accidentibus (isimle ilgili ilinekler/arazlar)’ adlı başlık altında

- *Arapça artikelller, isimlerde cinsiyet, isimlerde sayı/çokluk,*
- *İsim hâl ekleri (nominativus, genitivus, dativus, accusativus, ablativus),*
- *İsimlerde karşılaştırma,*
- *İsimlerde tür (basit (primitiva), türemiş (derivativa)*
- *Arapça isimler (ism-i fail, ism-i mekan, ism-i alet, ism-i mastær, ism-i merre, ism-i tasgir, ism-i kesret),*
- *İsimlerin görünüşü, sayılar*

Üçüncü Kısım

‘De Pronomi (Zamirler)’ adlı başlık altında;

- *Şahıs ve işaret zamirleri, ilgi zamirleri, iyelik zamirleri,*

Dördüncü Kısım

‘De Verbo (Fiil)’ adlı başlık altında;

- *Fiillerde cinsiyet, tür, form; mod, zaman, şahıs, sayı;*
- *Esse (olmak) fiilinin (imek) çekimi;*
- *Fiil çekimleri; Arapça fiillerin çekimi; Farsça fiillerin çekimi*

Beşinci Kısım

‘De reliquis partibus orationis (Konuşmanın/söylevin diğer unsurları)’ adlı başlık altında;

Zarf, preposizyon, bağlaç, ünlem konuları işlenir.

B. İkinci Cilt

‘De snytaxi (söz dizimi)’ adlı başlık altında;

- *Sen ve siz ifadelerinin günlük hayatta kullanımı (samimiyet, saygı);*
- *Cümle öğelerinin dizilişi (kurallı cümle, cümlede vurgu, soru),*
- *İsimlerin bir birleriyle uyumu, Arapça isimlerin uyumu, isim ve sıfat tamlamalarında uyum, karşılaştırma,*

Sekizinci bölümde ‘vezin/ölçü’ işlenirken son bölüm olan dokuzuncu bölümde de cümle tahlilleri yapılmıştır.

17. yüzyılda biçimlenen, Meninski’nin bu sıralamasının izleri 19. yüzyılda Türkoloji alanında İtalya’da başlayan akademik çalışmalara 20. yüzyılda yön veren üç önemli ismin Luigi Bonelli, Ettore Rossi, Alessio Bomboci’nin eserlerinde de görülür. Bu üç kişiden ilki olan Luigi Bonelli (1865-1957), 1899’da yayımlanan *Elementi di Grammatica di Turca Osmanlı con Paradigmi, crestomazia e glossario* adlı dil bilgisi kitabının birinci kısmında ses ve yazım bilgisini, ikinci kısım olan biçim bilgisi (morfologia) kısmında isim ve fiil; edatlar, zarflar, bağlaçlar ve ünlemleri, üçüncü kısımda ise cümle dizimini ele almıştır.

Yine Bonelli’nin 1910 yılında Stefano Iasigian ile beraber çıkarttığı *Il Turco Parlato* adlı konuşulan Türkçe biçimde tercüme edilebilecek eserin dil bilgisi ile ilgili notların verildiği bölümdeki konu sırası da Meninski’nin sıralamasına benzer şekildedir.

Bonelli’nin gramer kitabından sonra, İtalyan üniversitelerinde, öğrencisi olan Ettore Rossi (1894-1955)’nin *Manuale di Lingua Turca* (1939) adlı eseri okutulmuştur. İki cilt olarak hazırlanan bu kitabın ilk cildinde dil bilgisi ile ilgili konu sırası da Meninski’nin Bonelli’nin konu sırasına benzemektedir. Günümüzde ise, üniversitelerde bu kitapların yerini alan *Güle Güle* adlı kitabın dil bilgisi konu sırasına bakıldığında da önceki kitaplara benzediği görülecektir.

Bu çalışmada, İtalyan Türkoloji geleneğinde yer alan üç kitapta, Türkçe seslerin İtalyanlar tarafından yine İtalyanlara ne tür karşılıklar, açıklamalar kullanılarak öğretildiği üzerine durulacaktır.

Bu eserler; *Il Turco Parlato* (buradan itibaren TP kısaltması ile), *Manuale di Lingua Turca* (MLT kısaltması ile), *Corso di Lingua Turca* (CLT kısaltması ile) İtalyanlara Türkçe öğretmek için İtalyanca yazılmış kitaplardır.

1. Eserlerin Tanıtımı

1.1. *Il Turco Parlato*

1910 yılında Milano’da yayımlanmıştır. Napoli Şark Enstitüsü öğretmenlerinden Luigi Bonelli ve Stefano Iasigian tarafından hazırlanan kitap konuşulan Türkçeyi konu edinmektedir (Bonelli & Iasigian, 1910). Kitap üç bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde dil bilgisiyle ilgili temel bilgiler, ikinci bölümde günlük hayatla ilgili diyaloglar, üçüncü bölümde ise İtalyanca-Türkçe sözlük vardır.

Eserin ‘Okuyan Efendilere’ başlıklı Türkçe önsözünde, çalışmanın asıl amacının hiç Türkçe bilmeyen İtalyanlara bir dereceye kadar Türkçe öğretmek olduğu ifade edilmektedir. Kitapta gündelik hayatla ilgili diyalogların hem

Türkçesinin hem de İtalyancasının verilmiş olduğu belirtilir. Bu diyalogların ve son bölümde kısa ama oldukça mükemmel bir sözlüğün olmasından dolayı, İtalyanca öğrenmek isteyenlere ve Latin harflerine aşına olan Osmanlılara da faydalı olacağı ayrıca vurgulanmıştır.

“Ai lettori Italiani” başlıklı İtalyanca önsözde ise kitabın rehber olma özelliğine değinilir. İstanbul’da o dönemde yaşayan halk ve orta sınıf tarafından konuşulan Osmanlı Türkçesinin öğretilmesi amacıyla kaleme alındığı belirtilir. Eserin üç bölümden oluştuğu maddeler hâlinde verilmiştir:

- Temel dil bilgisi kurallarının verildiği kısa özet
- Genel, günlük konularla ilgili diyaloglar
- Çok sık kullanılan kelimelerin, deyimlerin, deyişlerin, kalıp sözlerin yer aldığı İtalyanca-Türkçe bir repertuar.

Dil bilgisi konularının ele alındığı birinci bölümde, Türkçe kelimelerin yapısını daha açık şekilde vermek için kelimelere gelen eklerin kısa çizgiyle ayrı yazıldığı belirtilir. Yazarlar, kitabın hacminin çok olmaması için üçüncü bölümde çoğu kelimeyi almadıklarını ifade ederek kitabın gündelik yaşamda ihtiyaç duyulan konulara faydalı olabileceğini eklerler. Kitabın, yazı dili çalışmalarını sürdürmek isteyenlere de yardımcı olabilecek özellikte olduğu vurgulanır.

İtalyanca önsözde son olarak yazarlar, halk diliyle ilgili daha fazla pratik edinmek isteyenler için J. Kunos’un (*Ozman-Török Nepköltesi Gyüjmeny*, Budapest, 1887) Latin harflerle transkripsiyonlarının bulunduğu masallar ve halk söyleyişlerini derleyen eseri işaret etmişlerdir.

1.2. Manuale di Lingua Turca

İtalyan Türkolog Ettore Rossi tarafından yazılmıştır. 1939 yılında Roma’da yayımlanan kitap (Rossi 1939) Rossi’nin ifadesiyle Türkiye Cumhuriyeti’nde yaygın bir şekilde yazılan ve konuşulan (ağız özellikleri düşünülmediğinde) modern Türk yazın dilini konu edinir. Bu anlamda yazar, Türk dilinin resmi olarak kabul edilmesine, Harf İnkılâbı’na atıfta bulunur (Rossi 1939, s. V).

Rossi, Türkçenin Türk dillerinin Güney-Batı grubu sahasında olduğunu, fonetik, sintatik ve kelime hazinesi bakımından ciddi anlamda Kuzey Türk dillerinden (Kazan Türkçesi, Başkırtça), doğu dillerinden (Özbekçe vb.) ayrıldığını belirtir. Hazar bölgesindeki Türkmenlerin konuşmasından daha az değişiklik gösterdiğini de ilave eder (s. V).

Rossi, Türk yazın diline fonetik ve morfolojik olarak en çok yaklaşan ağzın, İstanbul ağzı olduğunu belirttikten sonra, eserinde 1928 yılında kabul edilen *yeni Türk alfabesini* temel aldığını ifade eder. Dil bilgisini ve bütün bir materyali bu alfabeyle göre ele almanın uygun olduğunu belirtir. Eserin teorik

kısmını oluşturmada Jean Deny'nin *Grammaire de la langue turque (dialecte osmanli)* adlı çalışmasından faydalandığını ifade eder. Türkçenin eski harflerle yazımı ile ilgili ayrıntılı bilgi için Luigi Bonelli'nin *Elementi Grammatica Turca Osmanli, Milano, 1899* çalışmasına bunun yanında Adolfo Wahrmund'un *la Praktische Grammatik der osmanischen*; Henry Jehlitschka'nın *Türkische Konversations-Grammatik*; Gotthold Weil'in *Grammatik der osmanisch-türkischen Sprache*; Georg Jakob'un *Türkisches Hilfbuch* kitaplarına bakılabileceğini söyler.

Konuşulan Türkçe için *Il Turco Parlato* adlı eserin her zaman tavsiye edilebilir olduğunu söyleyen Rossi, modern Türk Anadolu ağızları ve diğer Türk ağızları ile ilgili bilgiler için *Encyclopédie de l'Islam (Turcs)*, *Enciclopedia Italiana (Turche e Turchi)* maddelerini adres gösterir. Şekil bilgisi ve cümle bilgisi için de K. Grönbech'in *Der türkische Sprachbau* çalışmasını salık verir.

Kitabın sonundaki sözlük bölümünün 1-56 numaralı alıştırmaları ilgilendirdiğini belirttikten sonra kitabın ikinci cildinin de hazırlanacağını ümit ettiğini ifade eder (Rossi, 1939, s. VI).

1.3. Güle Güle Corso di Lingua Turca

İtalya'daki, Lecce, L'Università del Salento'da görev yapmakta olan Rosita D'Amora tarafından hazırlanan bu eser, 2012 yılında Milano'da yayımlanmıştır (D'Amora, 2012). Kitabın önsözünde Türkçenin öğrenilmesi için yenilikçi, canlı, dinamik bir yaklaşım kullanıldığı ifade edilmektedir. Yine bu önsözde kitabın, temelde üniversite öğrencilerinin gereksinimlerini karşılamak amacıyla tasarlandığı, Türkçenin değişik ifade olanaklarını bağımsız şekilde irdelemek isteyenler tarafından da faydalı bir şekilde kullanılabileceği bilgilerine ulaşmaktayız (D'Amora 2012, s. XV).

Kitapla ilgili olarak D'Amora şunları belirtmektedir: Kitap, modern Türkçede kullanımda olan, başlıca morfolojik ve sentatik bütün yapıların analizini vermektedir. Bu analizler öğrencilere aynı zamanda özöğrenimlilere, bir dili çabuk bir şekilde öğrenmeye ve kullanmaya müsaade eden basit ve açık açıklamalarla sunulur.

Kitapta 18 ünite vardır. Bu ünitelerin öncesinde giriş olması açısından Türkçenin ses bilgisi sistemi ve ünlü uyumunun kuralları analiz edilmiştir. Her bir üniteye gerçek hayatta karşılaşılabileceğimiz durumlarla ilgili metinler ve bu metinlerin içeriğine uygun güncel sözlük bölümleri vardır. Bu metinlerde geçen dil bilgisi yapılarıyla ilgili notların verilmesinden sonra öğrenilenleri pekiştirmek amacıyla alıştırma bölümlerine yer verilmiştir. Kitaptaki metinleri, diyalogları içeren bir cd kitabın son bölümüne eklenmiştir (D'Amora 2012, s. XV).

2. Eserlerin Yazılış Amaçları

Yukarıda tanıtılan üç eserin ikisinde (CLT ve TP'de) çalışmaların niçin yapıldığı ile ilgili olarak yazarlar tarafından doğrudan ifade edilen bilgiler vardır. *Güle Güle* adlı kitapta, Türk diline ve kültürüne son yıllarda genelde dünyada özelde İtalya'da artan bir rağbet olduğunu belirten D'Amora, bu durumun Türkçe öğrenmek isteyen İtalyan öğrencilerinin sayısını artırdığını belirtir. Öğrenci sayısının artmasıyla İtalya'da Türkçe öğretimi için kurumların hareketlerini hızlandırdığını belirten, Türk Dili ve kültürü alanında çalışmalar yapan D'Amora kitabın, Türk dili çalışmalarına ilgi duyanlara kullanışlı bir araç sağlama ihtiyacından doğduğunu belirtir. Zira D'Amora, mevcut kitapların İtalyanca dışındaki dillerde, İngilizce, Fransızca, Almanca, hazırlanmış olduğundan İtalyan öğrencilerin bu dillerdeki materyallere yönelmek zorunda kalarak Türkçe öğreniminde zorluk çektiklerini düşünmektedir.

Rossi'nin eserinde, kitabın hangi gereksinimlerle hazırlandığı bilgisi doğrudan yazar tarafından verilmemiştir. Yazarın, önsözdeki ilk cümlesinden hareket ederek modern Türkçenin yapısını öğretmeyi hedeflediği söylenebilir. 1928 Harf İnkılâbı'ndan bahsetmesi, Osmanlı Türkçesini eski Türkçe ifadesiyle de seslendirmesi bu anlamda önemli göstergelerdir. Diğer taraftan kitabın Jean Deny'nin dil bilgisi kitabından esinlenerek yazılması Rossi'nin güncel Türkçe öğretiminden taraf olduğunu işaret etmektedir.

Il Turco Parlato adlı eserin yazılış amacının 'hiç Türkçe bilmeyen İtalyanlara bir dereceye kadar Türkçe öğretmek' olduğuna yukarıda değinilmişti. Diğer iki kitaptan farklı olarak bu kitapta İtalyanca bilmeyen Türklerin de faydalanabileceği vurgusu yapılmıştır. Hatta 'Latin alfabesine aşına olan Osmanlılar' ifadesi Harf İnkılâbı'ndan önce Türklerin Latin alfabesine olan ilgilerinin olduğunu göstermesi, hatırlatması açısından kayda değerdir.

3. Eserlerin Ses Bilgisi İle İlgili İçerikleri

Türkçenin yabancılara öğretimine yönelik kitaplarda da ses'e ve ses bilgisine yeterli ve gerektiği ölçüde yer verilmelidir. Yalnız burada, süreç içinde Türkçenin ana dil değil hedef dil olduğu, öğretilecek kişilerin de Türkçeden farklı bir ana dile sahip olduğu göz önünde tutulmalıdır. Bu noktada Türkçenin kendi, ana dil konuşurlarına yönelik öğretim yönteminden farklı bir yöntem kullanılmalıdır.

Ses Bilgisi Yöntemi diye adlandırılan yönteme göre; yabancı dil öğretiminde hedef dil, ana dil ses özellikleriyle karşılaştırılarak verilir. Öğretilen dilin ses özellikleri, ana dildeki seslerle karşılaştırılarak öğrenciye anlatılır. Yöntemde hedef dil ve ana dilin boğumlanması birbirleriyle karşılaştırılarak, öğrencinin hedef dildeki söyleyişleri benimsemesi amaçlanır (Ahanov, 2013, s. 222).

Bu yöntemin Türkçe öğrenmek isteyen İtalyanlar için kullanılmış olduğunu gösteren örnekler, eserler elimizde mevcuttur. Gerçi bu eserlerde bu yöntemin doğrudan veya bilinçli olarak kullanıldığı bahsi geçmemektedir. Yine de bu eserler bu yöntem açısından esassız da değildir.

İtalyan Türkoloji çalışmaları bağlamında yazılan Türkçe dil bilgisi çalışmalarında Türkçenin sesleri verilirken seslerin İtalyanca veya Latince karşılıkları da göz önünde bulundurulmuştur. Günümüzde üniversitelerde kullanılan *Giule Giule* adlı eserde, bu eserden önce kullanılan *Manuale di Lingua Turca* adlı eserde ve ondan da önce kullanılan *Elementi di Grammatica di Turca Osmanlı con Paradigmi, crestomazia e glossario* eserde, yine Bonelli'nin *Il Turco Parlato* adlı kitapta da seslerin bu esasa göre ele alındığı görülmektedir.

Eserlerde dil bilgisi konularının verilmiş sırası ile ilgili olarak;

TP'nin birinci bölümünde temel dil bilgisi ile ilgili bilgiler 50 maddede (Tablo 1'de) şu şekilde verilmiştir:

Tablo 1. TP'nin Birinci Bölümündeki Temel Dil Bilgisi Konuları

1. Ünsüzler ve ünlülerin özellikleri	2. İsim çekimi, çekim ekleri
3. Ünlüyle biten isimlere getirilen çekim ekleri	4. İyelik sıfatı ekleri
5. Ünlüyle biten isimlere getirilen iyelik sıfatı ekleri	6. Ünsüzle biten isimlere getirilen iyelik ekleri
7. İsim tamlaması	8. Sıfat tamlamasındaki isme getirilen ekler, sıfatın çekim eki almaması
9. Karşılaştırma	10. Şahıs zamirleri
11. İşaret zamirleri	12. Dönüşlü zamiri, kendi
13. İlgî zamiri ki	14. Soru zamiri
15. Belirsiz zamirler	16. Ana sayı sıfatları
17. Sıra sayı sıfatları	18. Üleştirme
19. Kesir sayı	20. Dört işlem ifadeleri
21. Fiil	22. Mastar, dönüşlülük, işteşlik, ettirgenlik, olumsuzluk
23. Fiil çekimi, olumlu, olumsuz, yetersizlik	24. Edilgen fiil
25. Fiil formları	26. Fiil çekimi, birleşik zaman
27. Haber ve tasarlama kipleri	28. Örnek fiil çekimleri
29. Örnek fiil çekimleri	30. Sıfat fiil ekleri
31. Sıfat fiil ekleri	32. Sıfat fiil çekimi
33. -mek, -mak a gelen ekler	34. -me, -ma isim fiil
35. -dik sıfat fiilin iyelik ekiyle kullanımı	36. Zarf fiiller
37. Olmak fiilinin değişik anlamlarda kullanımı	38. İtalyanca 'avere' fiilinin Türkçede kullanım şekilleri
39. Yok fiilinin kullanımı	40. Soru eki

41. Yeterlik, tezlik, süreklilik fiilleri, bazı yardımcı fiiller	42. Hâl eklerinin kullanımı
43. İsim (sostantivo) ve bazı edatlar, edat grubu	44. Zarflar
45. Zaman zarfları	46. Durum zarfları
47. Bazı Arapça kelimelerin kullanımı	48. Bağlaçlar
49. Deyi zarf fiili	50. Ünlemler

MLT'nin 3 bölümden oluşan kitabın konu sırası aşağıdaki şekildedir:

1. Bölüm 'Ses bilgisi ve yazım' (fonetica e ortografia) başlığı altında
 - a. Ders: Türk-Latin alfabesi (L'alfabeto turco-latino)
 - b. Ders: Ses bilgisi kavramları, ünlüler, ünlü uyumu
 - c. Ders: Ünsüzlerin ses bilgisi açısından özellikleri, söyleyiş, bitiş ünsüzleri [sonda ünsüzler]
 - d. Ders: Ünsüzlerin ek geldiğinde değişimleri, ünsüz düşmesi, vurgu
2. Bölüm 'Biçim bilgisi ve başlangıç, temel söz dizimsel kurallar' (Morfologia e prime regole sintattiche) başlığı altında
 5. Ders: İsim, isim (sostantivo) ve sıfat, alıştırmalar
 6. Ders: Çokluk, alıştırmalar
 7. Ders: İyelik ekleri, alıştırmalar
 8. Ders: İsim çekim ekleri, alıştırmalar
 9. Ders: İsim tamlaması (Stato costruito o rapporto di annesione), alıştırmalar
 10. Ders: Sıfat dereceleri, alıştırmalar
 11. Ders: Sayılar (sayı sistemi), alıştırmalar
 12. Ders: Şahıs zamirleri, alıştırmalar
 13. Ders: İşaret sıfatları ve zamirleri, alıştırmalar
 14. Ders: İlgi zamiri, soru ve belirsiz sıfatlar, zamirler, alıştırmalar
 15. Ders: 'essere' fiili, alıştırmalar
 16. Ders: Bizim 'avere' nasıl kullanılır, elde edilir, alıştırmalar
 17. Ders: Posposizioni [Son ek/takı/edat], alıştırmalar
 18. Ders: Zarflar (avverbi), olumsuzluk, soru, alıştırmalar
 19. Ders: Bağlaçlar, ünlemler, alıştırmalar

20. Ders: Fiil (Il verbo), alıştırmalar
 21. Ders: Emir (imperativo), fiilin sekiz mod veya zamanı, şahıs ekleri, alıştırmalar
 22. Ders: Şimdiki/geniş zaman (Presente), basit ve birleşik formu (Zamanlar), alıştırmalar
 23. Ders: Geniş zaman (Aoristo), basit ve birleşik formu, alıştırmalar
 24. Ders: Belirli geçmiş zaman ve belirsiz geçmiş zaman, basit ve birleşik formları, alıştırmalar
 25. Ders: Gelecek (futuro), basit ve birleşik formları, alıştırmalar
 26. Ders: İstek/dilek kipi (Ottativo) ve gereklilik kipi (Necessitativo), basit ve birleşik formu, alıştırmalar
 27. Ders: Şart kipi (condizionale), basit ve birleşik formu, alıştırmalar
 28. Ders: Fiilin isimsel formları, mastar (infinito) ve hareketin ismi, -dik ve -ecek formlarının isim olacak şekilde kullanımı, alıştırmalar
 29. Ders: Sıfat-fiiller (Participi), -dik ve -ecek formlarının sıfat olarak kullanımı, alıştırmalar
 30. Ders: Zarf-fiiller, alıştırmalar
 31. Ders: Zarf-fiil ifade şekilleri, alıştırmalar
 32. Ders: Yardımcı fiille kullanılan zarf-fiiller, birleşik fiiller, alıştırmalar yer alır.
3. Bölümde ‘Türkçe-İtalyanca ve İtalyanca-Türkçe sözlük’ vardır. Sonrasında;
- e. İndeks
 - f. İzahlı/Prospektüs Çekimleri

CLT’nin, kısaltmalar ve önsöz bölümlerinden sonra Türk Diline Giriş bölümünde aşağıdaki konuları ele almıştır:

Tablo 2. Türk Dili’ne Giriş Bölümü Konuları

1. Türkçe nasıl bir dildir?	2. Türk Alfabesi
3. Ünsüzlerin söylenişi	4. Ünlülerin söylenişi
5. Ünlü uyumu -Ünlü uyumu ve ekler	
6. Ünsüzlerin değişimi (L’alternanza consonantica)	7. Ünlü düşmesi

Yukarıdaki bilgilerden, yazarların ilk konu olarak ses bilgisine yer verdikleri görülmektedir. Yazarların Türkçe sesleri nasıl ele aldıkları aşağıdaki başlıklar altında gösterilebilir.

4. Eserlerde Türkçe Seslerin Ele Alınışı

4.1. Alfabe, ses, harf.

CLT, MLT ve TP adlı eserlerde ilk olarak alfabe konusuna değinilmiştir. D'Amora'nın çalışmasının giriş kısmında Türkçenin eklemeli dil olduğu bahsinden sonra genel olarak Türkçenin ses bilgisi özellikleri ayrıntılı olarak anlatılır. Yazar, ilk olarak Türk alfabesindeki harfleri ve onların Türkçede nasıl söylendiğini tablo halinde verir:

Tablo 1. *Corso di Lingua Turca*'da Türk Alfabesindeki Harfler ve Türkçede Nasıl Söylendiği

a	A	
b	B	be
c	C	ce
ç	Ç	çe
d	D	de
e	E	
f	F	fe
g	G	ge
ğ	Ğ	yumuşak ge
h	H	he
ı	I	
i	İ	
j	J	je
k	K	ke
l	L	le
m	M	me
n	N	ne
o	O	

ö	Ö	
p	P	pe
r	R	re
s	S	se
ş	Ş	şe
t	T	te
u	U	
ü	Ü	
v	V	ve
y	Y	ye
z	Z	ze

Rossi'nin çalışmasında da başlangıç konusu ses bilgisi ve imladır. İlk önce Türk Latin Alfabeti başlığı altında, önce 1 Kasım 1928'de Türk Latin alfabesinin kabul edilmişinden bahsedilir. Buna göre bu alfabede 8 ünlü 29 ünsüz harfin olduğu söylenir. Harfler a, b, c, ç, d, e, f, g, ğ, h, ı, i, j, k, l, m, n, o, ö, p, r, s, ş, t, u, v, y, z şeklinde sadece küçük harf sembolleriyle verilmiştir. Bu harflerin isimleri de: a, be, ce, çe, de, e, fe, g, ğe, he, ı, i, je, ke, le, me, ne, o, ö, pe, re, se, şe, te, u, ve, ye, ze olarak verilmiştir (Rossi,1939, s. 1-2).

TP'de, 1. maddede sesler ile ilgili şu bilgilere yer verilir:

Özellikle İstanbul'da konuşulan Osmanlı Türkçesindeki ünsüzler: *b,ć* (*cento İtalyanca*), *d, f, ğ* (*İt. gente*), *ĝ* (*İt. gara*), *ğ* (*Fransızca r grasseyé gibi*), *h* (*zayıfça içe çekilerek*), *ħ* (*Almancadaki Haus'taki h gibi*), *ĥ* (*Almanca ch acht gibi, fakat sık sık önceki ĥ gibi telaffuz edilir*), *j* (*İt. ieri'deki i gibi*), *k* (*ch İt. chi*), *l, m, n, p, q* (*İt. canto'daki c gibi*), *r, s* (*s İtalyancadaki gibi sert olarak*), *š* (*scendo'daki sc gibi*), *t, v, z* (*s rosa'da İtalyancadaki gibi yumuşak olarak*), *'ajn, ma'mur* kelimesindeki gibi *hece sonundaysa boğazsıl hafif baskılı, iki ünlü arasındaysa sıradan bir ara, duraklama ile :tabi'at*

Ünlüler: *a, y* (*y [i]Fransızcada kapalı e'ye benzeyen*), *o, u* (*kalin ünlüler*) *e, i, ö* (*Fransızca eu gibi*), *ü* (*Fr. une'deki u gibi*)(*[bu son dördü] ince ünlüler* (Bonelli & Iasigian, 1910, s. 1).

CLT ve MLT'de 1 Kasım 1928'de kabul edilen alfabenin esas alındığı görülmektedir. Bu alfabe için Rossi'nin, "L'alfabeto turco-latino" ifadesi gerçek anlamda yerini bulmaktadır. Rossi'nin alfabe ve dil ilişkisinin bilincinde olduğu, vurgusunu da buna göre yaptığı açıktır. TP'de kullanılan alfabe zaten

Arap asıllı alfabledir. D'Amora ise "Türk alfabesinde 29 harf vardır." ifadesini kullanmıştır. Bu noktada Türkçede kullanılan alfabe ile ilgili şu bilgilerin daha belirgin olduğu söylenebilir: "Türkçede değil, Latin asıllı Türk alfabesinde 29 harf vardır" (İşcan, 2007, s. 254).

Eserlerde 'lettera' ifadesinden, bu ifadenin Türkçede 'harf' anlamı karşılığı verdiği çıkarılabilir. Yalnız 'lettera' kelimesinin; mektup, edebiyat kavramlarıyla ilgili olması, harfin, Demircan'ın dediği gibi "her ne kadar yazı diliyle ilgili bir terim olarak görülüyorsa da, gerçekte yazım ile ilgili bir terim" (Demircan, 2013, s. 28) olduğunu ortaya koymaktadır.

Yazarların Türkçedeki sesleri; sesli-sessiz; sesli harf-sessiz harf; ünlü-ünsüz; ünlü harf-ünsüz harf vb. ifadeleri karşılayan kelime olarak 'vocale ve consanante' ifadelerini kullanmaları yine Türkçede sesli harf-sessiz harf ifadelerinin kullanım yanlışlıklarını akla getirir. Zira ses olan bir şeyin sessiz olması düşünülemez. Vocal'in temelde 'ses' anlamında olduğu bilinmektedir. Consonant kelimesinin Latince con (ile), sonare (ses, seslenme, çalma vb.) kelimelerinden oluştuğu, ünsüzlerin, ünlü ses yardımıyla çıktığı gerçeğini hatırlatmaktadır. Yine de bu seslerin tanımlarının zor yapıldığını, Türkoloji'de daha çok bu sesleri bir bütün içerisinde bütün özellikleriyle çalışmaların ele aldığını söylemek yersiz olmayacaktır. Diğer taraftan ele aldığımız üç eserin vocal ve consonant ifadelerinin kullanımıyla terim birliği sağladıklarını söylemek gerekecektir. Türkçe literatürde de ünlü/ünlü harf ve ünsüz/ünsüz harf kullanımının yerleştiği son yıllarda görülmektedir.

4.2. Ünlüler, Telaffuz ve Yazım

Türkiye'de deneysel ses bilgisi alanında çalışan Mustafa Volkan Coşkun'a göre, "Türkçede 9'u uzun olmak üzere 21 birincil ve ikincil ünlü bulunmaktadır." (Coşkun, 2016, s. 33). Türkçedeki ünlü sayısının kapalı e ve u ünlülerinin uzunlarıyla beraber ünlü sayısını 23'e çıktığını belirten Efendioğlu ve İşcan, Türkçenin en az 18 ünlüye sahip olduğunun rahatlıkla söylenebileceğini vurgulamaktadırlar: Kısa ünlüler "a, e, ê, ı, i, o, ö, u, ü", uzun ünlüler "a:, e:, ê:, ı:, i:, o:, ö:, u:, ü:" (Efendioğlu & İşcan, 2010, s. 125). Ünlülerin Türkçede simetrik dizildiği (Eker, 2015, s. 202) tespitinden hareketle 21 ünlüden ziyade 18 ünlünün bir simetrik oluşturabileceği sayısal olarak daha uygun görülebilir.

Ele aldığımız üç kitapta da ünlüler alfabedeki sıralarıyla: "a, e, ı, i, o, ö, u, ü" olarak 8 tane olarak verilmiştir. Kitaplarda İtalyancadaki ünlü sayıları hakkında bilgi verilmemiştir (a, e, i, o, u). Sadece İtalyan alfabesinde bulunmayan 'ı, ö, ü' Türkçe seslerinin nasıl telaffuz edileceği ile ilgili açıklamalara yer verilmiş. Bununla ilgili olarak D'Amora; Fransızca, Almanca söylenişlerden hareket ederek; 'ı' sesinin Fransızca çok kapalı 'e' gibi; 'ö'nün Almanca 'ö' veya Fransızca diftongu 'eu' veya yine Fransızca tritongo 'oou' gibi; 'ü'nün Almanca 'ü' veya Fransızca 'u' gibi telaffuz edildiğini belirtir. Rossi, ünlülerle

ilgili olarak; e ünlüsü için açık söylendiğini, ı ünlüsü için Rusçadaki y sesine veya Fransızcadaki çok kapalı e sesine benzediğini söyler. Diğer ünlüler olan ‘ö sesi için Fransızca eu, Almanca ö gibi; ü sesi için Fransızca u, Almanca ü gibi’ notlarını üşer. TP’de ise Ünlüler: ‘a, y (y [ɪ]Fransızcada kapalı e’ye benzeyen, o, u (kalın ünlüler) e, i, ö (Fransızca eu gibi), ü (Fr. une’deki u gibi)([bu son dördü] ince ünlüler)’ şeklinde verilir (Bonelli & Iasigian, 1910, s. 1). TP’ çeviri yazı kullanıldığı için ‘ı’ sesinin karşılığı olarak ‘y’ nin kullanıldığı görülmektedir.

Ünlülerin sınıflandırılması

e	ön	geniş	düz
i	ön	dar	düz
ö	ön	geniş	yuvarlak
ü	ön	dar	yuvarlak
a	art	geniş	düz
ı	art	dar	düz
o	art	geniş	yuvarlak
u	art	dar	yuvarlak

Bu bölümünde Türkçenin ünlülerinin bir bakışıklık ortaya çıkardığını söyleyen Deny, geometrik bir taslak üzerinde ünlülerin nasıl şekil aldığını da göstermiştir (Deny, 2012, ss. 38-39). Burada sayısal olarak dikkati çeken temel unsurun, ünlülerin sayısının 8 adet olduğudur. Bu anlamda, yukarıda söylenen 21 ünlü veya 18 ünlünün ortaya nasıl çıktığı sayısal, geometriksel olarak gösterilmesi gereklidir. Uluslararası Fonetik Alfabe ile ilgili hazırlanan kılavuz kitapta da alfabede kullanılan ünlüler bir dörtgen üzerinde gösterilmiştir (Pekacar & Güner Dilek, 2009, s. 147).

Türkçedeki ünlülerin değerlerinin incelenmesiyle ilgili Oytun Türk-Ömer Şayli-A. Sumru Özsoy-Levent M. Arslan (Türk, Şayli, Özsoy & Arslan, 2004), Aslı Yılmaz Davutoğlu (2010) gibi kişiler Türkçedeki genelde sesleri özelde ünlüleri matematiksel olarak ele alıp Türkçe ses sistemi açısından yorumlamışlardır.

CLT’de ünlülerin boğumlanma yerine göre iki bölüme ayrılmıştır. Bu ünlüler boğumlanma yerlerine göre; vocali anteriori (ön ünlüler) parantez içinde de ‘öndamaksıl (prepalatali)’ “e,i,ö,ü” ve vocali posteriori (art ünlüler) yine parantez içinde ‘art damaksıl (postalatali)’ “a, ı, o, u” olarak iki gruba ayrılmıştır. Dudakların durumuna göre de; vocali arrotondate (yuvarlak ünlüler) “ö, ü, o, u” ve vocali non arrotondate (yuvarlak olmayan ünlüler) “e, i, a, ı” olarak iki gruba ayrılmıştır. Tahsin Banguoğlu, *düz sesliler* kullanımını Fransızca *voyelle non-arrondie* ifadesini karşılar şekilde vermiştir (Banguoğlu, 2011, s. 34). Çenenin çok veya az açılması sonucunda dilin ağız içindeki aldığı

dikey durumuna göre; *vocali alte* (yüksek ünlüler) “i, ı, ü, u” ve *vocali basse* (alçak ünlüler) “e, a, ö, o” olarak iki grup şeklinde gösterilmiştir. Türkolojide alçak ve yüksek ünlüler kullanımı yaygın değildir. ‘*Yüksek ünlüler*’ yerine ‘*dar ünlüler*’; ‘*alçak ünlüler*’ yerine ‘*geniş ünlüler*’ kullanımı daha yaygındır. Banguoğlu da, alçak ve yüksek kelimelerindense geniş ve dar ifadelerini kullanmayı tercih etmiştir: “Geniş sesliler (*voyelle large*), dar sesliler (*voyelle étroite*)” (Banguoğlu, 2011, s. 35).

MLT’de 8 ünlüden 4’ünün ün/ses cihazının ön, diğer 4’ünün arka tarafında oluştuğunu söyleyen Rossi, bunlardan 4’ünü prepalatali (ön damaksıl) parantez içinde anteriori (ön) “e, i, ö, ü”; 4’ünü ise pospalatali (art damaksıl) yine parantez içinde (art) “a, ı, o, u” şeklinde gösterir. Bu ifadelerin yerine ön veya damaksıl vokal dizisi ve art veya yumuşak damak vokal dizisinden konuşulabileceğini de not eder (Rossi, 1939, s. 4).

Dilin dikey hareketine göre de ünlüleri *basse* (alçak) “e, a, ö, o” ve *alte* (yüksek) “i, ı, ü, u”; yine telaffuz sırasında dudakların hareketine göre de ünlüleri *neutre* (nötr) “e, a, i, ı” ve *arrotondate* (yuvarlak) “ö, o, ü, u” olarak göstermiştir. Türkolojide genel olarak *düz ünlüler* olarak bilinen ünlülere *neutre* (*nötr*) ünlü [ə] “vurgusuz ünlü, doğal ünlü, zayıf ” anlamlarını taşıyan ifadesinin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bunda dudakların doğal duruşta bir anlamda yansız/tarafsız duruşta etkili olduğunu düşünmek gerekecektir.

Alta ve *neutre* terimlerinin kullanımı ile ilgili olarak Rossi, düzlük-yuvarlaklık uyumunu ele alırken ünlüleri *vocale alta arrotondata* (*dar-yuvarlak ünlüler*) “ü, u” ve *vocale alta neutra* (*dar-düz ünlü*) “i, ı” ifadelerini tercih etmiştir.

TP’de ünlülerin özellikleri ile ilgili Türkoloji’de kullanılan *kalın* ve *ince* ünlüleri anımsatan ifadeler kullanılmıştır. Eserde “a, y (ı), o, u ” ünlüleri için *vocali dure* (sert ünlüler) ifadesi kullanılırken “e, i, ö, ü” ünlüleri için *vocali dolci* (yumuşak ünlüler) ifadesi kullanılmıştır (Bonelli & Iasigian, 1910, s.1).

4.3. Ünsüzler, Telaffuz, Yazım

CLT ve MLT adlı eserlerde ünsüzlerin alfabe de nasıl gösterildiği ile ilgili bilgiler yukarıda verilmişti. Yukarıdaki bilgilere ek olarak şunlar söylenebilir: CLT ve MLT’de ünsüzler Latin alfabesine göre sırasıyla verilirken, çeviri yazı kullanılan TP’de *b*’den sonra Türkçedeki ç (ç) *ç* sesi verilmiş, Türkçe c (ce) sesi, *f*’den sonra ‘*ğ*’ şeklinde sıraya konulmuştur. Diğer iki eserde ünsüzler kendilerinden sonra *e* sesi getirilerek verilirken bu eserde ünsüzler tek başlarına, küçük şekilleriyle verilmiştir. CLT ve MLT’ de her sese karşılık bir harf düşünülerek ünsüzler 21sembolle/grafemle verilirken TP’de ‘(ayın) la beraber 24 sembolle verilmiştir.

Eserde kullanılan transkripsiyon sistemi ile ilgili aşağıdaki tablo ek olarak çalışmanın sonuna eklenmiştir:

Nome	Forma staccata			Forma unita		Trascrizione normale	Pronuncia
				alla precedente	ai due lati		
					alla seguente		
<i>elif</i>	ا	ل					<i>a</i> (in mezzo o in fine di parola). — In principio di parola indica, come lo spirito leno nel greco, che essa comincia per vocale (espressa o sottintesa)
<i>be</i>	ب	ب	ب	ب	ب	<i>b</i>	<i>b</i>
<i>pe</i>	پ	پ	پ	پ	پ	<i>p</i>	<i>p</i>
<i>te</i>	ت	ت	ت	ت	ت	<i>t</i>	<i>t</i>
<i>se</i>	س	س	س	س	س	<i>s</i>	<i>s</i> duro.
<i>gim</i>	ج	ج	ج	ج	ج	<i>ǰ</i>	<i>ǰ</i> in 'gente'.
<i>cim</i>	چ	چ	چ	چ	چ	<i>č</i>	<i>č</i> in 'cento'.
<i>ha</i>	ح	ح	ح	ح	ح	<i>h</i>	<i>h</i> tedesco in 'Haus'.
<i>kha</i>	خ	خ	خ	خ	خ	<i>ħ</i>	<i>ħ</i> tedesco in 'acht'.
<i>dal</i>	د	د	د	د	د	<i>d</i>	<i>d</i>
<i>zal</i>	ذ	ذ	ذ	ذ	ذ	<i>z</i>	<i>z</i> dolce in 'rosa'.
<i>re</i>	ر	ر	ر	ر	ر	<i>r</i>	<i>r</i>
<i>ze</i>	ز	ز	ز	ز	ز	<i>z</i>	<i>z</i> dolce.
<i>je (j franc.)</i>	ژ	ژ	ژ	ژ	ژ	<i>ǰ</i>	<i>ǰ</i> francese.
<i>sin</i>	س	س	س	س	س	<i>s</i>	<i>s</i> duro in 'se'.
<i>scin</i>	ش	ش	ش	ش	ش	<i>š</i>	<i>š</i> in 'scendo'.
<i>sad</i>	ص	ص	ص	ص	ص	<i>s</i>	<i>s</i> ' <i>s</i> duro.
<i>dad</i>	ض	ض	ض	ض	ض	<i>z, d</i>	<i>z, d</i> <i>z</i> dolce e talvolta <i>d</i> .
<i>ty</i>	ط	ط	ط	ط	ط	<i>t</i>	<i>t</i>
<i>zy</i>	ظ	ظ	ظ	ظ	ظ	<i>z</i>	<i>z</i> dolce.
<i>aïn</i>	ع	ع	ع	ع	ع	<i>ʿ</i>	<i>ʿ</i> (in mezzo o in fine di parola). — Lieve compressione gutturale se in fine di sillab semplice lato se tra vocali.
<i>ghaïn</i>	غ	غ	غ	غ	غ	<i>ǧ</i>	<i>ǧ</i> <i>r</i> grassoyé fr.

fe	ف	ف	ف	f	f
qaf	ق	ق	ق	q	c in 'canto'.
chaf-i-arabi; ghiaf-i-farsi; soghir nun	ك	ك	ك	k; j; ġ; n.	ch in 'chi'; ġ in 'chiedo'; g in 'gara'; u
lam	ل	ل	ل	l	l
mim	م	م	م	m	m
nun	ن	ن	ن	n	n
rao	ر	ر	ر	r	v; ŋ; ō, ū, ō. — r; u, o, ū (fr. in 'une'), ō (= eu fr.)
he	ه	ه	ه	h	h aspirata debole.
je	ي	ي	ي	j; y, i.	i — i semivocale in 'ieri'; e muto franc.; i.

Şekil 1. TP'de alfabe.

Tablodan, ك harfinin kâf-1 Arabî, kâf-1 Farisî, sağır nun şeklinde kullanımlarına denk gelmesi için k; j; ġ; n harflerinin kullanımlarını verildiği görülmektedir. Bunlardan k sesi İtalyanca chi'de olan ch gibi; j sesi İtalyanca chiedo'da olan i gibi; ġ sesi İtalyanca gara'da olan g gibi; n (sağır nun) sesi ise n gibidir. Yine tablodan, 1. maddede yer almayan ĵ sesine karşılık olarak Fransızca j sesinin verildiği anlaşılmaktadır.

Bu son tablodan hareketle TP'de diğer kitaplardan farklı olarak seslerin verilmesi için özel harf sembolleri kullanıldığı görülmektedir. Kitabın çeviri yazı anlayışına uygun hazırlandığını burada tekrar söylemek gerekecektir. Zira o dönemde Arap alfabesi kullanılmaktaydı.

CLT ve MLT' deki tablolardan hareketle CLT' de harflerin söyleniş şekline göre ġ harfinin 'ġe' şeklinde yazılmadığı görülmektedir.

Ünsüzlerin telaffuzu ile ilgili olarak yapılan açıklamalarda;

- 'b'nin telaffuzu ile ilgili açıklama yapılmamıştır.
- 'c'nin CLT'de İtalyanca 'g' ile başlayıp 'e' ve 'i' sesleriyle devam eden kelimelerdeki şekliyle telaffuz edildiğini 'gelato', 'gigante'; MLT' de İt. 'genio' daki 'g' sesi gibi telaffuz edildiğini; TP'de ġ ile verilen sesin İt. 'gente' deki gibi telaffuz edildiğini görmekteyiz.
- 'ç'nin CLT'de İtalyanca 'c' ile başlayıp 'e' ve 'i' sesleriyle devam eden kelimelerdeki şekliyle telaffuz edildiğini 'cesto', 'ciligia' görmekteyiz. İtalyancada 'c' sesiyle başlayıp 'a', 'o' ve 'u' sesleri gelirse kelime 'Cuba'

[kuba], ‘cosa’ [koza], ‘ch’ ses birliğinden sonra ‘e’ ve ‘i’ gelirse ‘chilo’ [kilo] şeklinde telaffuz edildiğine dikkat edilmesi gerektiği not edilir. MLT’ de ‘ç’ sesi için İt. ‘cena’ kelimesindeki örnek verilirken, TP’de aynı ses için İt. ‘cento’ kelimesindeki telaffuz edileceği belirtilir.

- Üç eserde de, ‘d’ ve ‘f’ için ayrıca bir açıklama yapılmamıştır. Rossi ‘d’ sesi için ‘d sesi İtalyanca ötümlü ve dış ünsüzü d sesi gibidir. Arapça kelimelerde çift d sesli kelimeler sağır eder derecesinde telaffuz edilir: *cadde veya catte; Muhiddin veya Muhittin.*’ açıklamalarını yapar (Rossi, 1939, s. 11).

- ‘g’ nin CLT’de, İtalyanca ‘g’ ile başlayıp ‘a’, ‘o’ ve ‘u’ sesleriyle devam eden kelimelerdeki şekliyle telaffuz edildiğini ‘gatto’, ‘goccia’; ‘gh’ diyagramından sonra ‘e’ ve ‘i’ sesleriyle devam eden kelimelerdeki şekliyle ‘ghiro’, ‘ghetto’ telaffuz edildiğine dikkat çekilir. MLT’de ‘g’ için İt. ‘gara’ kelimesindeki gibi telaffuz edildiğini görmekteyiz. MLT’ de g’ göstergesinin de eşlik ettiği ünlüye göre değişik iki sesi temsil ettiği, dolayısıyla *Gelmek* ve *gavga* kelimelerindeki g’ sesleri farklı değerde olduğu, yine g’ sesinden sonra *ö,ü* geliyorsa bu kelimelerdeki g’ sesinin büyük oranda damaksız olduğu, : *görmek (g’örmek)* bilgileri ek olarak eserin sonraki bölümlerinde verilmiştir (Rossi, 1939, s. 10). TP’de ‘g’ ile verilen sesin Rossi’de seçilen ‘gara’ kelimesi gibi aynı örnek verilir.

- ‘ğ’ nin CLT’de İtalyancada bir karşılığının olmadığı, bu sesle başlayan bir kelimenin Türkçede bulunmadığını, bu sesin kelime içindeki telaffuzu kendinden sonra gelen ünlüye göre değiştiği diğer bilgiler arasındadır: Örneğin bu sestem sonra ‘e’ veya ‘i’ gelirse Türkçe ‘y’ gibi telaffuz edilir. Yine ‘ğ’ sesi iki ince ünlü arasında bazen ‘y’ gibi telaffuz edilirken *düğün* gibi, bazen telaffuz edilmez, sessiz kalır *sevdiğim* gibi. Kendisinden önce art ünlü gelirse de uzatılarak telaffuz edilir: *Dağ* gibi.

‘ğ’ nin neredeyse genelde *intervocalica* (ikiünlüarası) değerinde olduğunu söyleyen Rossi’, bu sesin kendisine eşlik eden ön damak veya arka damak ünlüsüne göre değişiklik gösterdiğini, birinci durumda neredeyse yarı ünlü y değerinde olduğunu belirtip *değil* kelimesi *deyil veya delil* şeklinde telaffuz edildiğini söyler. İkinci durumda çok derin boğazsız sese sahip veya örtülü olduğunu belirtir: *dağa*. Her iki durumda da yaklaşık bir telaffuzun kendinden önceki ünlü uzatılarak elde edilebileceğini işaret eder: *de.il, da.a.* (Rossi, 1939, s. 10).

TP’de ‘g’ gösterilen bu sesin Fransızcada ‘*r grasseyé*’ olarak tanımlanan ses değerinde olduğu vurgulanır.

- ‘h’ nin CLT’de, İngilizce ‘how’, ‘heavy’ kelimelerindeki gibi telaffuz edildiği, bazen de *Mehmet* kelimesinde olduğu gibi telaffuz edilmediği bilgisi vardır. MLT’ de laringale (gırtlaksız) bir ses olduğu verilir. Rossi, Türkçede çoğunlukla

h' sesinin kısık/sağır olduğunu söylemektedir. Bu sestem hareketle Arapça bazı kelimelerde Türkçe söylenişin nasıl etkili olduğunu açıklanabildiğini belirten Rossi, Arapça *maḥdūm* kelimesi Türk söylenişinde h+d>ht benzeşmesi dolayısıyla *mahtum* şeklinde karşımıza çıktığını ifade eder. Yine *dar'uhdeh* Farsça Arapça tamlaması *deruhte* şeklinde Türkçe söylenişe uyduğunu örnekler (Rossi, 1939, s. 11).

- 'j'nin seyrek olarak Fransızca ve Farsça kelimelerde rastlanıldığı ifadesi CLT ve MLT'de geçmektedir: *proje, rejim; pejmürde, müjde*.

TP'de 'j' ile gösterilen ses eserin başında alfabede yer almamıştır. Sesin Fransızcadaki 'j'değerinde olduğu kitabın sonundaki tabloda ifade edilir. Eserde kullanılan 'j' sembolü Türkçedeki 'y' sesine denk olarak verilmiştir. Zira İtalyancada epsilon olarak ifade edilen 'y' grafemi yoktur. Bu grafeme yabancı dillerden alınan kelimelerde rastlanılır. Türkçedeki 'y' sesine denk olarak İtalyanca 'ieri' kelimesindeki baştaki 'i' örnek olarak verilmiştir.

- İtalyancada "cappa" denilen 'k' sembol olarak İtalyancada yabancı dillerden geçen kelimelerde kullanılır. Türkçede 'k'sesinin İtalyancadaki ses denkliğiyle ilgili bilgi, yukarıda 'c' sesinin ele alınmasında verilmişti. O bilgilere ek olarak Rossi, Türk-Latin alfabesindeki *k* göstergesinin boğazsıl farklı iki sesi temsil ettiğini, bir *k'*'nin ön damak ünlülerine eşlik ettiğini, daha derin olan *k'*(=q)nınsa ard damak ünlülerine eşlik ettiğini söyleyerek, *köpek* (*k'öpek* şeklinde telaffuz edilen) kelimesindeki *k'*ler ile *konak* kelimesindeki *k'*ların farklı ses değerinde olduğunu belirtir. TP'de ön damak ünlüleriyle 'k' sembolünün kullanıldığı, art damak ünlüleriyle 'q' nun tercih edildiği görülmektedir.

- 'l'nin bir önceki maddede ön ve art ünlülerle çıkan 'k'nin/nin gibi değerlendirildiğini yine Rossi'de görmekteyiz: 'Titreşimli yan ünsüz *l* iki farklı sese sahiptir. Birisi ön damak ünlüsüyle beraber çıkan dış sesi *l*, diğeri ard damak ünlüsüyle örtük olan *l* sesi: *ölmek, olmak*.

Arapçadan türetilen kelimelerde *l* sesi *l'* değerine sahiptir. Bu durumda kendinden sonra gelen ünlüde uzatma işareti kullanılır. : *lâzım(l'azım), lûgat(l'gat)*.' (Rossi, 1939, s. 10)

- 'm' için ayrıca bir açıklama yoktur.

- 'n' için Rossi, sesin genizsıl dış sesi olduğunu, bazı kelimelerde, ağızlarda tamamen kaybolmayan ñ (ng) sesi gibi aktüel olarak telaffuz edildiğini: *deniz (deñiz)* ifade ederken, bu sesin izlerine Kuzey Afrika'da Arapçaya giren Türkçe kelimelerde ve soyisimlerde rastlanıldığını belirtir: *Denghizli* Tunuslularda görülen bir soyaddır. Yine *yinghişārī* Trablus'ta karşılaşılan bir kelimedir. Rossi bu kelimenin *yeni çeri* kelimesinden geldiğini düşünmektedir (Rossi, 1939, s. 11).

TP'de 'n' ve *sağır nun* için ayırt edici bir sembol yoktur. İkisi de 'n' ile gösterilmiştir. Alfabe tablosunda Arapça ك'in, 'sağır nun' u karşılamak için kullanıldığından yukarıda zaten bahsedilmişti.

- 'p' ve 'r'nin telaffuzu ile ilgili ayrı olarak bir açıklama yoktur.
- 's'nin İtalyancada sessiz/sağır 's' gibi olduğunu D'Amora belirtirken, Rossi bu sesin başta, kelime içinde ortada; son ses olarak ve iki ünlü arasında hep sert olduğunu söyler. Bu sesin sert olduğunu TP'de de görüyoruz.
- 'ş'nin İtalyancada 'sc' diyagramıyla başlayıp 'e' ve 'i' seslerini takip eden kelimelerde olduğu gibi telaffuz edildiği üç eserde de görülmektedir.
- 't' ve 'v' için de açıklama yapılmamıştır.
- 'y'nin yarı ünlü değerini veren ses olduğunu söyleyen D'Amora bu sesin İtalyancaya yabancı dillerden geçen 'y'ye eş değer olduğunu söyler: *yogurt, yoga*. İtalyancada ise *ieri* ve *aiuto* kelimelerindeki 'i' ye karşılık geldiğini söyler. MLT' de de İtalyanca 'ieri' kelimesindeki 'i' gibi olduğu ifade edilirken, TP'de 'j' ile gösterilen bu sesin yarı vokal değerinde olduğunu söylenir. TP'de 'y' sembolünün 'i' sesini karşılamak için kullanıldığını tekrar hatırlatmak gerekecektir.
- 'z'nin İtalyancada yumuşak 's' gibi *rosa (Türkçe söylenişi roza)* telaffuz edildiği üç kitapta da verilmektedir. Rossi İtalyancadaki 'zaino' kelimesindeki 'z'ye benzediğini ekler. 'z' sesi bilgileriyle ünsüzlerle ilgili bilgiler tamamlanır.

Seslerin harf dışındaki sembollerle kullanılışı konusunda; TP'de 1. maddede ve kitabın sonundaki tabloda ayın (') ile ilgili olarak '*ajn,ma'mur kelimesindeki gibi hece sonundaysa boğazsıl hafif baskılı, iki ünlü arasındaysa sıradan bir ara, duraklama ile :tabi'at*' bilgileri yer alırken, Rossi Alfabe tablosuna bu sesi almamış, ayrı bir yerde ek sembol olarak hemze ile tablodaki sembollere eklenebileceğini belirtmiştir. Her ikisi için de (') sembolünün kullanıldığını söyleyen Rossi hemze (')nin gerçekte ünsüz olduğu, ünlü ses telleriyle anlak olarak kaynaşmadan oluştuğunu belirtir. Bu sesin sadece Arapça kelimelerde olduğunu ekler. Örneğin *mes'ul* (Rossi, 1939, s. 2). (') nin Arapça (ayın) sesine karşılık geldiği, Arap alfabesi kaldırıldığı için bu sesin kaybolma eğiliminde olduğunu, gerek görüldüğünde etimolojik ve fonetik açıdan bahis konusu olduğunu ilave eder. (') nin temelde virgölün grafiği olduğunu da hatırlatır.

k ve *g* ünsüzleri bazı Arapça ve Farsça kelimelerde *a* ve *u* ünlüsünden önce damaksıl ses özelliklerine sahiptirler. Bu durumlarda düzeltme/uzatma işareti kullanılır: *hükûmet*.

Kitaplarda ünsüzlerin kelime başında, ortasında, sonunda nasıl kullanıldıkları da şu şekildedir: TP'de ünsüzlerin başta, sonda kullanılması ile ilgili açıklamalar yokken Rossi, bu konuyu ayrı başlıklar altında ele almıştır:

‘ğ’ ünsüzü kelime başında hiç kullanılmaz, kullanımda değildir.

‘r’ ünsüzü başta nadirdir, sadece yabancı kelimelerin yazımında kullanılır. Konuşma dilinde, daha doğrusu halk dilinde önüne ünlü yerleştirilerek kullanılır: *urus (Rus), urum (rum), ireis (reis)*.

Akıcı ünsüzlerin *br-,fr-,tr-,gr-,pr* birleşmesi dışında başta çok nadir olarak iki ünsüz yanyana bulunabilir. Böylesi bir durumda da ünlüler araya girebilir veya öncesine ünlü gelebilir.: *İstanbul(Stanbul), filinte (flinte), Filorya (Florya), istatistic (Statistica), ispirto (spirito), bırakmak (brakmak)*

Yabancı kelimelerin başında bulunan ‘b’ konuşma dilinde ‘p’ye dönüşme eğilimindedir: *‘bilancio’ planço, ‘brillante’ pırlanta, ‘banco’ piyanko, ‘bazar’ Pazar.*

Yine yabancı kelimelerin başında bulunan ‘d’ konuşma dilinde ‘t’ye dönüşme eğilimindedir: *‘Derkos’ Terkos (Terkos Gölü), ‘Deggal’ Teccal, ‘arsenale’ tersane (Arapça kelimenin Farsça terkiyle oluşmasından dār-ı şanā’i’.*

Türkçe kelimelerin başında bulunan *p* ve *t*, *b* ve *d* ile değişebileceğini belirten Rossi buna rağmen *b* ve *d*’nin daha çok hüküm sürdüğünü belirtir: *bıçak ve pıçak, temir ve demir, tışarı ve dışarı.*

Yabancı kelimelerin başlangıcındaki gırtlaksız sağır seslerin ‘g’ karşılık gelebileceğini ‘casino’ dan ‘gazino’, ‘calàta’ dan ‘Galata’ örnekleriyle Rossi vermektedir.

Arapça bazı kelimelerin başındaki ‘ğ’, ‘k’ ile telaffuz edilme eğilimindedir: ‘ğâ’ib’ den *kaypetmek.*

‘l’nin ‘r’de olduğu gibi başta telaffuz edilmesinden kaçınılır: *Lazım, ilazım gibi.* Rossi hem ‘r’nin hem de ‘l’nin bu durumunu örnek göstermesi açısından ‘Recep, limon al da rafa koyuver, ramazan geliyor, lâzım olur’ cümlesinin halk içinde ‘İrecep, ilimon al da, iramazan geliyor, ilâzım olur.’ şeklinde söylendiğini örnek olarak verir (Rossi, 1939, s. 12).

Ünsüzlerin sonda kullanılmasıyla ilgili Rossi Türkçenin kural olarak sonda iki ünsüzü yanyana kabul etmediğini dolayısıyla Arapça kelime olan ‘ism’in ‘isim’ şeklinde ‘vakt’in de ‘vakit’ veya ‘vakıt’ şeklinde söylendiğini belirtir. Örneklerden bu kararsız ünlülerin Türkçe ‘ünlü uyumu’na uygun hâle getirildiğini söyleyen Rossi bu kararsız ünlülerin, ünsüzle biten kelimelere ünlü ile başlayan ek getirildiğinde ortadan kalktığını söyler. Örneğin 3. teklik şahıs iyelik eki (-i) getirildiğinde, bu kelimeler ‘ismi’, ‘vakti’ olur. Buna benzer şekilde Türkçe kelimelerin de ünlülerin ortadan kalktığını söyler: *‘oğul’ oğlu.*

İlki; *l, r, veya n* olan iki ünsüz kombinasyonlarının sonda olması kabul edilebilir: *cins, kalp, sert, şark, garp, dört, ant.*

İkinci ünsüzün *r* veya *l* olduğu bazı kelimelerde sonda iki ünsüzün olmasına müsamaha edilir:

Fasl, daha doğrusu *fasıl*; *fıkr* daha doğrusu *fikir*.

-st, -şf, -ft ünsüzlerinin sonda olmasında daha çok müsamaha vardır: *kast*, *keşf*, *çift*.

Arapça sonda ikiz ünsüzler basitleştirilir: ‘hall’ *hâl* şeklinde, ‘hatt’ *hat* şeklinde olur. Ancak ünlüyle başlayan ek getirildiğinde veya *etmek* yardımcı fiiliyle kullanıldığı sırada ikinci ünsüz tekrar ortaya çıkar, görünür: *hâlli*, *hattı*; *halletmek*.

Ötümlü olan *b*, *d*, *c* kelimenin sonunda bulunamazlar. Onların yerine ötümsüz olan karşılıkları *p*, *t*, *ç* kullanılır. Bu şekilde ‘*kitâb*, kitap; *Ahmad*, Ahmet; *ihtiyâğ*, ihtiyaç’ olur.

Modern Türk yazı dilinde çok heceli kelimelerin sonunda gırtlaksıl *g* ve *ğ* seslerinin bulunmadığını, gırtlaksıl sesin sonda hep *k* olduğunu söyleyen Rossi *toprak*, *sevmek*, *olmak* örneklerini verir. Tek heceli kelimelerin sonundaysa ötümsüz *k*’nin, ötümlü *ğ*’nin ve neredeyse gırtlaksıl *y* (*g*’den gelişmiş/oluşmuş olan) nin bulunabileceği de not edilir: *çok*, *yağ*; *bey* (*bek* ve *beg*’den).

4 süreksiz ötümsüz, 3 sürekli ötümsüz, 4 sürekli ötümlü, gırtlaksıl *h*, akıcı *m*, *n*, *r*, *l*, *y* toplam 17 ünsüz kelimelerin sonunda bulunabilir.

Kelime sonundaki süreksiz ötümsüz *p*, *t*, *ç*, *k* ünlüyle başlayan ekin önünde *b*, *d*, *c*, *ğ* dönüşürler. Yani ilk üçü süreksiz ötümlü karşılıklarına dönüşürken, *k* sürekli ötümlü karşılığı olan (*ğ*) ye dönüşür. Nadiren de süreksiz ötümlü karşılığı olan (*g*)ye dönüşür:

kitap (libro), ilgi hâli ekiyle *kitabın* (del libro) olur.

Ahmet→*Ahmedin* (di Ahmet)

Ağaç (albero)→*ağacın* (dell’albero)

Çocuk (bambino)→*çocuğun* (del bambino)

Ahenk (armonia)→*ahengin* (dell’armonia)

Bu kullanıma bazı yabancı kelimelerin uymadığını- *hükûmet* (*governo*)→*hükûmetin* (*del governo*); *anket* (*inchiesta*)→*anketin* – söyleyen Rossi hemen hemen bütün tek heceli kelimelerde de değişimin olmadığını söyler:

Top→*topun*; *at*→*atın*; *et*→*etin*; *suç*→*suçun*; *saç*→*saçın*; *ok*→*okun*; *yük*→*yükün*

Bazı tek veya çok heceli fiil köklerine gelen eklerin de ünsüzleri değiştirmedeği görülmektedir: *anlatır, atar, yeter*. Buna karşın yukarıdaki değişime en fazla *etmek* fiilinin kullanımında rastlanılır: *eder*.

Rossi, sürekli ve süreksiz ötümsüz ünsüzlerle- p, t, ç, k, f, s, ş, h,- biten kelimelere *c* ve *d* ile başlayan ekler getirildiğinde bu seslerin ötümsüzleşerek ç ve t ünsüzlerine dönüştüğü bilgisini de verir. İlerleyici benzeşme olarak tanımladığı bu durumu sesler noktasında şöyle gösterir:

p+c >pç; t+c >tç; k+c >kç; h+c >hç; p+d >pt; t+d >tt; k+d >kt; f+d >ft vb.
Bunlara örnek olarak;

kitap+da >kitapta (nel libro)

ağaç+dan >ağaçtan (dall'albero)

toprak+da >toprakta (nel suolo)

yap+dırmak >yaptırmak (far fare)

türk+ce >türkçe (la lingua turca)

Ünsüzlerin sondaki durumuyla ilgili olarak, kelime sonundaki gırtlaksız ünsüzlerin düşmesini ele alan Rossi *kışla* kelimesinin *kışlak* kelimesinden; *yayla* kelimesinin de *yaylak* tan geldiğini belirtir. Bazı eklerden önce de sondaki gırtlaksız ünsüzün düştüğünü söyler: *küçük+ -cik* küçültme ekinde *küçük*; *sıcak (caldo) <ıscık <ıscık (ET=antico) + -cak* küçültme eki.

Gırtlaksız ünsüzlerin kelime ortasında, hece başında veya iki ünlü arasında düşmesiyle ilgili olarak da; *-[y]e* yönelme (dativo) ekinin Doğu Türkçedeki karşılığının *-ge (-ga)* olduğunu dolayısıyla *eve (alla casa)* kelimesinin *evge* şeklinden geldiğini belirtir. Yine sıfat fiil eki olan *-[y]en* in Doğu Türkçedeki karşılığının *-gen (-gan)* olduğunu dolayısıyla *seven (amante)* kelimesinin *sevgen* şeklinden geldiğini ifade eder.

Sonuç

Ele alınan üç eserde de Türkçe seslerin İtalyanca ses değerleriyle karşılaştırılarak verildiği görülmektedir. Özellikle İtalyancada bulunmayan ı, ü, ö; ünlüleri ile ç, ğ, k, ş ünsüzlerinin söylenişi örneklerle anlatılmıştır. Yine söylenişleri İtalyancadakinden farklı olan c, g, h ünsüzleri için üç kitapta da açıklamalar olduğu görülmektedir. Zira bu sesler İtalyancada ç, ce şeklinde telaffuz edilir, h ünsüzü İtalyancada telaffuz edilmez sadece yazıda gösterilir. Türkçe harflerin İtalyanca söyleyiş karşılıklarıyla beraber Padre Francesco Da Scandino eserinde tablo hâlinde göstermiştir: a (a), b (be), c (ge), ç (ce), d (de), e (e), f (fe), g (ghe, ğe), h (he), ı (ı), i (i), j (je), k (che), l (le), m (me), n (ne), o (o), ö (eu Fr.), p (pe), r (re), s (se), ş (sce), t (te), u (u), ü (ü) Fr. u'nun telaffuzu gibi, v (ve), y (ie), z (ze) (Scandino, 1932, s. 2). Eserlerde bazı sesleri vermek için

İtalyancadan farklı dillerden faydalandığı görülmektedir. ı' ünlüsünün Fransızcadaki kapalı e'ye benzediği; ü ve ö ünlüsü için bu seslerin Fransızcadaki ve Almancadaki ses değerlerinin verildiği görülmektedir. özellikle ü ünlüsünün Almancada Türkçedeki yazıldığı bilgisinin verilmesi bu sesin benimsenmesini daha da kolaylaştırmaktadır.

Kaynakça

- Adamović, M. (2014). *Floransalı Filippo Argenti'nin Notlarına Göre (1533) 16. Yüzyıl Türkçesi*, A. Merhan (Çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. (2001).
- Ahanov, K. (2013). *Dil Bilimin Esasları*, M. Ceritoğlu (Çev.) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. (2002).
- Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınlar.
- Bombaci, A. (1938). *La "Regola Del Parlare Turco" dil Filippo Argenti: Materiale Per La Conoscenza Del Turco Parlato Nelle Prima Metà Del XVI Secolo*. Napoli: R. Istituto Superiore Orientale.
- Bonelli, L. & Iasigian, S. (1910). *İtalyanca Mükaleme ve Lugat Kitabı Il Turco Parlato (Lingua Usuale di Costantinopoli)*. Milano, İtalya: Ulrico Hoepli.
- Coşkun, M. V. (2016). *Türkçenin Ses Bilgisi*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- D'Amora, R. (2012). *Corso di Lingua Turca Güle Güle*. Milano: Hoepli.
- Davutoğlu, A. Y. (2010). Standart Türkçedeki Ünlülerin Akustik Analizi ve Fonetik Altyapı (Basılmamış Sanatta Yeterlik Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demircan, Ö. (2013). *Türkçenin Seseşizimi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Deny, J. (2012). *Türk Dil Bilgisi-Osmanlı Türkçesi*. A. Benzer, (Düzenleyen), A. U. Elöve, (Çev.) İstanbul: Kabcacı Yayınevi. (1921).
- Dilâçar, A. (1971). 1612'de Avrupa'da Yayımlanan İlk Türkçe Gramerin Özellikleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 18, 197-210.
- Efendioğlu, S. & İşcan, A. (2010). Türkçe Ses Bilgisi Öğretiminde Ses Olaylarının Sınıflandırılması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 43, 121-143.
- Eker, S. (2015). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ergin, M. (1993). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayıml/Tanıtım.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel Dil Bilgisinin Türkçe Öğretimindeki Yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1) 253-258.
- Maggio, F.-M. (1670). *Syntagmatōn Linguarum Orientalium Quae In Georgiae Regionibus Audiuntur, Romae*. Roma.
- Meninski, F. M. (1680). *Lingarum Orientalium, Turciace, Arabicae, Persicae Institutions seu Grammatica Turcica*. Viennae.

- Merhan, A. (2005). Filippo Argenti'nin "Regola Del Parlare Turcho" Adlı Eserindeki Bazı Sözcükler Hakkında. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (18), 115-129.
- Özkan, N., Speelman, R. & Çiçekler, M. (2011). *Osmanlı Topraklarında Bir İtalyan Gezgin Pietro Della Valle'nin Çalışma Defteri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Pekacar, Ç. & Güner Dilek, F. (Çev.)(2009). Uluslararası Fonetik Alfabe-I. *Dil Araştırmaları*, (4), 135-150.
- Rocchi, L. (2007). *Ricerche Sulla Lingua Osmanlı del XVI Secolo Il Corpus Lessicale Turco del Manoscritto Fiorentino di Filippo Argenti (1533)*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Rocchi, L. (2012). "Il Dittionario della Lingua Turchesca" di Pietro Ferraguto. Trieste: Edizioni Università di Trieste.
- Rossi, E. (1939). *Manuale di Turca. Vol. 1. Elementare, Esercizi, Vocabolarietti, VI + 159 s. + 1 tablo*. Roma: Istituto Per Oriente.
- Scandino, P. F. (1932). *Metodo teorico-pratico di Lingua Turca Moderna con Dizionario Turco-Italiano=Italiano-Turco*. Milano: Mauali Hoepli.
- Türk, O., Şayli, Ö., Özsoy, A. & Arslan, L. (2004). *Türkçede Ünlülerin Formant Analizi*.

SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI*

*Ali YİĞİT***

Öz: Ülkemizdeki geçici barınma merkezlerinde, Suriyeli öğrencilerin eğitim hayatına devam edebilmeleri için oluşturulan okullarda büyük oranda Türk öğretmenler çalışmakta ve oradaki öğrencilere Türkçe öğretmektedirler. Bu araştırmanın amacı da Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmenine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu nedenle Adana ili Sarıçam ilçesinde yer alan “Sarıçam Geçici Barınma Merkezi”ndeki ortaokullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerden “Türkçe öğretmeni ... gibidir, çünkü...” cümlesindeki boşlukları doldurmaları istenerek araştırmanın verileri elde edilmiştir. Araştırma sonucunda 89 metafor elde edilmiş ve Suriyeli öğrencilerin % 96,62’sinin olumlu, %3,38’inin ise olumsuz metaforlar geliştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmenlerine ilişkin geliştirdikleri metaforlar neticesinde yol gösterici, bilgilendirici ve öğretici, rahatlatıcı, değerli, özverili, iyi niyetli, sert mizaçlı ve belirsiz kategorileri oluşturulmuştur.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretmeni, Türkçe, Suriyeli öğrenciler, metafor, algı.

The Metaphoric Perceptions of Syrian Students towards Their Turkish Teachers

Abstract: Most of the teachers teaching Turkish to Syrian students in the schools established in Temporary Sheltering Centers in our country are Turkish.. This study aims to reveal the perceptions of Syrian students learning Turkish towards their Turkish teachers through metaphors. The data of this study was obtained by asking the students studying in the secondary schools of Sarıçam Temporary Sheltering Center located in Sarıçam, Adana to fill in the blanks in a sentence structured as " A Turkish teacher is like ... , because" As a result of the research, 89 metaphors were obtained. From the results, it is apparent that 96.62% of Syrian students have used positive and 3.38% have used negative metaphors. In addition, based on the metaphors Syrian students used with regard to their Turkish teachers, the following categories were formed such as guiding, informative and instructive, relaxing, valuable, devoted, well-intentioned, hard tempered and uncertain.

Keywords: Turkish teacher, Turkish, Syrian students, metaphor, perception.

* Makalenin Geliş ve Kabul Tarihleri: 24.03.2020-15.12.2020

** Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Bölümü Doktora Öğrencisi. aliyigit.cu@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2847-3304.

Giriş

Suriye’de başlayan iç savaş sonrası Türkiye’ye sığınan insanlar için birçok ilde geçici barınma merkezleri kurulmuştur. Sağlık ocağı, cami ve market gibi birçok tesisin yer aldığı bu merkezlerde Suriyeli öğrencilerin eğitim hayatına devam edebilmelerini sağlamak amacıyla geçici eğitim merkezleri de açılmıştır. Kuruldukları ilk andan itibaren merkezlerde Suriye’deki gibi bir eğitim programı uygulanmış, eğitim dili Arapça olarak belirlenmiş ve buralarda çoğunlukla Suriyeli öğretmenler görevlendirilmiştir. Bununla birlikte Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini sağlamak amacıyla Türkçe öğreticilerinin görevlendirildiği birçok kurs açılmıştır. 2017 yılından itibaren sayılarının azaltılmasına karar verilen geçici eğitim merkezlerinin bir kısmı gündün güne kapatılmış bir kısmı da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullara dönüştürülmüştür. Ancak geçici barınma merkezlerinde yer alıp da Millî Eğitim Bakanlığına bağlanan okullardaki öğrencilerin tamamının Suriyeli ve ana dilinin Arapça olması; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan müfredatın, Türkçe ders kitaplarının ve görevlendirilen ders öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde yetersiz kalmasına neden olmuştur. Bu nedenle ders kitapları dışında PICTES kapsamında gönderilen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış kaynak kitaplar, okuma setleri ve Türkçe öğretmenleri tarafından düzenlenen ders içi etkinlikler ve çalışma kâğıtları kullanılarak Türkçe dersleri daha verimli hale getirilmeye çalışılmaktadır.

Eğitimin üç temel ögesi öğretmen, öğrenci ve eğitim programlarıdır (Gündüzalp, 2003). Bu bağlamda hedef kitle olan öğrencilerin ihtiyaçlarına, durumlarına göre bir eğitim programının düzenlenmesi ve bu programı en iyi şekilde uygulayabilecek yeterliliğe sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Öğretmenin eğitim sürecinde anahtar rol oynaması (Oral ve Dağlı, 1999, s. 18) ve öğretimi yöneten, hem öğretimin hem de öğrencinin değerlendirmesini yapan kişi olması (Bircan, 2003, s. 46) öğretmenlerin birtakım özellikleri taşımasını da zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler öncelikle; genel kültür ile genel yetenek bilgisi, mesleki bilgi ve alan bilgisi olmak üzere üç ana alanda yeterli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır (Demirel, 1999, s. 192). Ayrıca sabır, özveri ve sürekli çalışmayı gerektiren öğretmenlik mesleğinde başarılı olmak için, bu mesleği severek ve isteyerek yapmalıdır (Kaya ve Büyükkasap, 2005, s. 368). Bununla birlikte akademik ortamı da zenginleştirmek için öğrencilere rehberlik etmelidir (Alexander vd., 2002, s. 801). Tüm bu değer ve kişisel özelliklerin yanında öğretmenlerin öğrencilere kendilerini sevdirebilmeleri, onlarla sağlıklı bir iletişim kurabilmeleri de oldukça önemlidir. Nitekim çocuk için de öğretmen; öğreten, eğiten, seven, dostluk gösteren, kısacası günün büyük bir bölümünde kendisinin ve arkadaşlarının ihtiyaçlarını yerine getirmek için çalışan bir insandır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2003). Bu bilinçle hareket eden bir öğretmen de hem sınıf yönetiminde hem de akademik başarıda birçok kazanım elde edebilir. Çünkü

öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı güvene ve saygıya dayalı sıcak ilişkilerin kurulduğu sınıflarda üretkenlik artmakta, disiplin sorunları azalmakta, eğitimsel amaçlara ulaşma olasılığı ise yükselmektedir (Açıkgöz, 1996).

Bu araştırmada Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmenlerine dair algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Metaforik imajları araştırmanın, öğretmenlerin sınıfta sahip olduğu roller, öğrenciler ve eğitimle ilgili inançları ve varsayımlarının altında yatanları ortaya çıkarmak için kullanılan bir yöntem (Ben-Peretz, Mendelson ve Kron, 2003, s. 285) olması sebebiyle de öğrencilerin Türkçe öğretmenlerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla metaforik bir çalışma yapılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Geçici koruma altındaki Suriyelilerin barındığı geçici barınma merkezlerindeki okullarda Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmenine ilişkin algısının tespit edilmeye çalışıldığı bu araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanılması, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlenmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39) nedeniyle nitel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Sarıçam Geçici Barınma Merkezindeki ortaokullarda öğrenim gören 89 Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Cinsiyet	f	(%)
Erkek	51	57,3
Kız	38	42,7
Toplam	89	100

Verilerin Toplanması ve Analizi

Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni algılarını belirlemek için Sarıçam Geçici Barınma Merkezindeki ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerden sınıf rehber öğretmenlerinin yönlendirmesiyle Türkçe yeterliliği yüksek olan öğrenciler seçilmiştir. Çalışma kapsamında 112 öğrenci ile görüşülmüş ve kendilerinden “Türkçe öğretmeni... gibidir, çünkü ...” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Ancak 112 kâğıdın 89’u araştırma kapsamında değerlendirmeye alınmış geriye kalan 23 kâğıt ise yazının okunamaması, kâğıdın boş gelmesi, Türkçe öğretmen kavramını açıklayacak nitelikte metaforlar üretilmemiş olması gibi sebeplerden dolayı çalışma dışında tutulmuştur. Bununla birlikte araştırma kapsamında değerlendirmeye alınan 89 metafordan yazım hatası olanlar düzeltilmiş, eksik ekler tamamlanmış ve bu metaforlar kodlanarak listelenmiştir. Daha sonra ise olumlu ve olumsuz şekilde iki kategoriye ayrılmıştır. Ayrıca metaforlar

özelliklerine göre farklı alt temalar altında toplanmış ve 8 kavramsal kategori geliştirilmiştir. Hangi kavramsal kategorinin hangi sıklığa sahip olduğu, içerisinde yer alan metaforların da ne sıklıkla kullanıldığı bilgisine yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla da 8 kavramsal kategorinin altında yer alan metaforların söz konusu kategoriye temsil edip etmediğine ilişkin 2 uzman görüşüne başvurulmuştur.

Bulgular

Araştırmaya katılan Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmenine ilişkin oluşturdukları metaforlar tablolara dönüştürülmüş ve araştırma sonuçlarına göre alt başlıklar hâlinde analiz edilerek yorumlanmıştır.

Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmenine İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar

Bu başlıkta, Suriyeli öğrenciler tarafından geliştirilen metaforlar alfabetik sıraya göre listelenerek her bir metaforu temsil eden Suriyeli öğrenci sayısı ve yüzdesi sunulmaktadır.

Tablo 2. Türkçe Öğretmenine İlişkin Suriyeli Öğrencilerin Geliştirdikleri Metaforlar ile Bunları Temsil Eden Öğrenci Sayısı ve Yüzdesi

Kategori	Kod	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Suriyeli Öğrenci		Kodlar Toplam	
			(f)	(%)	(f)	(%)
	1	ağaç	1	1,12		
	2	aile	2	2,25		
	3	altın	3	3,38		
	4	anne	4	4,50		
	5	ansiklopedi	1	1,12		
	6	arkadaş	2	2,25		
	7	ay	6	6,75		
	8	baba	1	1,12		
	9	bilgi hazinesi	1	1,12		
	10	bulut	1	1,12		
	11	çiçek	4	4,50		
	12	deniz	3	3,38		
	13	dolunay	1	1,12	86	96,62
	14	dost	1	1,12		
	15	fıdan	1	1,12		
	16	gözlük	1	1,12		
	17	gül	2	2,25		
	18	güneş	11	12,36		
	19	haberci	2	2,25		
	20	hamur	1	1,12		
	21	hayat	2	2,25		

Olumlu Metaforlar	22	heykeltıraş	1	1,12		
	23	ışık	1	1,12		
	24	ince kumaş	1	1,12		
	25	kalem	1	1,12		
	26	kalp	1	1,12		
	27	kapı	1	1,12		
	28	karınca	1	1,12		
	29	kitap	3	3,38		
	30	lale	1	1,12		
	31	masaj	1	1,12		
	32	melek	2	2,25		
	33	mum	5	5,62		
	34	mürekkep	1	1,12		
	35	okyanus	2	2,25		
	36	peygamber	1	1,12		
	37	pınar	2	2,25		
	38	sigara	1	1,12		
	39	su	1	1,12		
	40	su damlası	1	1,12		
	41	şarap	1	1,12		
	42	şiir	1	1,12		
	43	tanrı	1	1,12		
	44	yaşam kaynağı	1	1,12		
	45	yıldız	2	2,25		
	46	zeytinyağı	1	1,12		
	Olumsuz Metaforlar	47	anne	1	1,12	
48		kurt	1	1,12	3	3,38
49		siyah	1	1,12		
Toplam			89	100	89	100

Tablo 2’de yer alan Suriyeli öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde 89 öğrencinin 49 metafor oluşturduğu ve geliştirilen metaforların büyük çoğunluğunun (%96,62) olumlu çağrışımlar olduğu görülmektedir. En çok geliştirilen metaforların “güneş, ay ve mum” metaforlarının olması ve bu metaforların aydınlık kavramının sözcüksel alanında olması dikkate değerdir. Ülkelerindeki kaos ve savaş ortamından uzaklaşarak Türkiye’ye sığınan bu kişilerin yaşadıkları zor dönem düşünüldüğünde Türkçe öğretmenlerini bir yol gösterici ya da zorlukları aşmasını sağlayan bir kişi olarak gördükleri söylenebilir. Aynı zamanda “anne, baba, aile, arkadaş” gibi metaforların geliştirilmesi Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmenlerini samimi ve aileleri kadar değerli bir kimse olarak gördükleri anlamına gelebilir. Bununla birlikte “tanrı, melek, peygamber” metaforları hem onları doğruyu gösteren bir kişi olarak gördüklerini hem de mültecilerin dinî inançlarının metaforları oluşturmasına etki ettiğini göstermektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Türkçe Öğretmenine İlişkin Ürettikleri Metaforların Oluşturduğu Kavramsal Kategoriler

Metafor Kategorisi	f	%	Metafor Kategorisi	f	%
Yol Gösterici	26	29,2	Özverili	9	10,1
Bilgilendirici ve Öğretici	24	27	İyi Niyetli	6	6,7
Rahatlatıcı	11	12,4	Sert Mizaçlı	2	2,2
Değerli	10	11,3	Belirsiz	1	1,1

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların ürettikleri metaforlar 8 kavramsal kategoriye ayrılmıştır.

Kategorilerin Analizi

Tablo 4. Yol Gösterici Kategorisine İlişkin Metaforlar

Metafor Adı	f	%	Metafor Adı	f	%
Güneş	11	42,2	Gözlük	1	3,9
Ay	6	23	Işık	1	3,9
Anne	4	15,3	Kapı	1	3,9
Dolunay	1	3,9	Tanrı	1	3,9
Toplam			26	100	

Bu kategoride 26 katılımcı (%29,2) tarafından oluşturulan 8 metafor yer almaktadır. En fazla katılımcının yer aldığı kategoridir. Suriyeli öğrenciler Türkçe öğretmenlerinin zor günlerde kendilerine rehberlik ettiğini, doğruyu yanlış gösterdiklerini belirten metaforlar geliştirmiştir. Başlıca metaforlar ise “güneş, ay, anne” kavramlarından oluşmaktadır. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerinin bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Türkçe öğretmenleri **güneş** gibidir. Çünkü göç yolunda bize ışık verdi.”

“Türkçe öğretmenleri **ay** gibidir. Çünkü karanlıkta bizi aydınlatır ve doğru yola götürür.”

“Türkçe öğretmenleri **anne** gibidir. Çünkü bize doğruyu, yanlış gösterir.”

Tablo 5. Bilgilendirici ve Öğretici Kategorisine İlişkin Metaforlar

Metafor Adı	f	%	Metafor Adı	f	%
Deniz	3	12,5	Fidan	1	4,17
Kitap	3	12,5	Heykeltıraş	1	4,17
Haberci	2	8,32	Dost	1	4,17
Hayat	2	8,32	Zeytinyağı	1	4,17
Okyanus	2	8,32	Su	1	4,17
Ağaç	1	4,17	Kalem	1	4,17
Ansiklopedi	1	4,17	Mürekkep	1	4,17
Baba	1	4,17	Yaşam kaynağı	1	4,17
Bilgi hazinesi	1	4,17			
Toplam			24	100	

Bu kategoride 24 katılımcı (%27) tarafından oluşturulan 17 metafor yer almaktadır. Suriyeli öğrenciler “ansiklopedi, bilgi hazinesi, deniz, fidan, haberci, kalem, kitap, okyanus” metaforlarıyla Türkçe öğretmenlerinin bilgi hazinesinin çok geniş olduğunu ve birçok bilgiyi onlardan öğrendiklerini; ağaç metaforuyla Türkçe öğretmenlerinin bir kültür aktarıcısı olduklarını; baba metaforuyla ise Türkçeyi ondan öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Bu kategoriye oluşturan katılımcı ifadelerinin bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Türkçe öğretmenleri **deniz** gibidir. Çünkü çok biliyor ve öğretiyor.”

“Türkçe öğretmenleri **kitap** gibidir. Çünkü her bilgileri biliyor ve veriyor.”

“Türkçe öğretmenleri **haberci** gibidir. Çünkü bilmediğimi anlatır.”

“Türkçe öğretmenleri **okyanus** gibidir. Çünkü herkes onun suyundan alır.”

Tablo 6. Rahatlatıcı Kategorisine İlişkin Metaforlar

Metafor Adı	f	%
Çiçek	4	36,3
Gül	2	18,2
Melek	2	18,2
Yıldız	2	18,2
Masaj	1	9,1
Toplam	11	100

Bu kategoride 11 katılımcı (12,4) tarafından oluşturulan 5 metafor yer almaktadır. Başlıca metaforların “çiçek, gül ve melek” kavramlarından oluştuğu görülmektedir. Suriyeli öğrenciler Türkçe öğretmenlerinin kendilerine huzur verdiğini, onları gördüklerinde mutlu olduklarını ve sorunlarını unuttuklarını ifade eden metaforlar geliştirilmiştir. Bu kategoriye oluşturan katılımcı ifadelerinin bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Türkçe öğretmenleri **çiçek** gibidir. Çünkü hayatımıza güzel koku veriyor.”

“Türkçe öğretmenleri **yıldız** gibidir. Çünkü onu görünce sıkıntılar gidiyor.”

“Türkçe öğretmenleri **melek** gibidir. Çünkü o sınıfa girince rahatlarım.”

Tablo 7. Değerli Kategorisine İlişkin Metaforlar

Metafor Adı	f	%
Altın	3	30
Aile	2	20
Arkadaş	2	20
Kalp	1	10
Lale	1	10
Şarap	1	10
Toplam	10	100

Bu kategoride 10 katılımcı (%11,3) tarafından oluşturulan 6 metafor yer almaktadır. Başlıca metaforların “altın, aile ve arkadaş” kavramlarından oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerinin bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Türkçe öğretmenleri **altın** gibidir. Çünkü çok kıymetlidir.”

“Türkçe öğretmenleri **aile** gibidir. Çünkü anne ve baba gibidir.”

“Türkçe öğretmenleri **şarap** gibidir. Çünkü bekledikçe değeri artar.”

Tablo 8. Özverili Kategorisine İlişkin Metaforlar

Metafor Adı	f	%
Mum	5	55,6
Karınca	1	11,1
Peygamber	1	11,1
Sigara	1	11,1
Su damlası	1	11,1
Toplam	9	100

Bu kategoride 9 katılımcı (%10,1) tarafından oluşturulan 5 metafor yer almaktadır. Başlıca metaforların “mum, karınca ve peygamber” metaforlarıdır. Türkçe öğretmenlerinin kendilerinin eğitimi için çok çabaladığını ve bunu yaparken de fedakârlık gösterdiğini ifade eden metaforlar geliştirilmiştir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Türkçe öğretmenleri **mum** gibidir. Çünkü bize Türkçe öğretmek için kendini eritiyor.”

“Türkçe öğretmenleri **sigara** gibidir. Çünkü bizim için kendini yakıyor.”

“Türkçe öğretmenleri **Peygamber** gibidir. Çünkü bizim için çok çalışır ve yorulur.”

Tablo 9. İyi Niyetli Kategorisine İlişkin Metaforlar

Metafor Adı	f	%
Pınar	2	33,2
Bulut	1	16,7
Hamur	1	16,7
İnce kumaş	1	16,7
Şiir	1	16,7
Toplam	6	100

Bu kategoride 6 katılımcı (%6,7) tarafından oluşturulan 5 metafor yer almaktadır. “pınar, bulut, hamur, ince kumaş ve şiir” oluşturulan metaforlardır. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Türkçe öğretmenleri **pınar** gibidir. Çünkü onun kalbi su gibi temizdir.”

“Türkçe öğretmenleri **bulut** gibidir. Çünkü kalbi çok temizdir.”

“Türkçe öğretmenleri **şiir** gibidir. Çünkü onda her duygu vardır.”

Tablo 10. Sert Mizaçlı Kategorisine İlişkin Metaforlar

Metafor Adı	f	%
Anne	1	50
Kurt	1	50
Toplam	2	100

Bu kategoride 2 katılımcı (%2,2) tarafından oluşturulan 2 metafor yer almaktadır. “anne ve kurt” oluşturulan metaforlardır. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Türkçe öğretmenleri **anne** gibidir. Çünkü sinirlidir.”

“Türkçe öğretmenleri **kurt** gibidir. Çünkü sert bakıyor.”

Tablo 11. Belirsiz Kategorisine İlişkin Metaforlar

Metafor Adı	f	%
Siyah	1	100
Toplam	1	100

Bu kategoride 1 katılımcı (%1,1) tarafından oluşturulan 1 metafor yer almaktadır. Bu kategoride yer alan metafor ise “siyah” metaforudur. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

“Türkçe öğretmenleri **siyah** gibidir. Çünkü koyu, kapalı ve onu tanıyamıyorum.”

Sonuç ve Tartışma

Geçici barınma merkezlerinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmenine dair metaforik algılarının tespit edildiği bu çalışmada, öğrencilerin %96,62’sinin olumlu, %3,38’inin olumsuz metaforlar geliştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmenine ilişkin geliştirdikleri metaforlar neticesinde şu kategoriler oluşturulmuştur:

1. Yol gösterici
2. Bilgilendirici ve öğretici
3. Rahatlatıcı
4. Değerli
5. Özverili
6. İyi niyetli

7. Sert mizaçlı

8. Belirsiz

Türkçe öğretmenleriyle ilgili geliştirilen metaforların en çok %29,2 oranla “yol gösterici” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Alexander’ın ve diğerlerinin (2002) öğretmenlerin sorumlulukları arasında rehberlik etmenin yer alması gerektiği görüşüyle örtüşen bu kategoride “ay, dolunay, güneş, gözlük, ışık, kapı, tanrı ve anne” sözcüklerinden oluşturulan metaforlar yer almıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrenci Türk kültürü hakkında da bilgi sahibi olur. Çünkü “Dil, kültür yapısını bir arada tutan çimentodur; ya da tek yanlı izlenimleri gidermek amacıyla başka benzetmelere başvurduğumuzda dil, kültür alanının her yanını aydınlatan güneştir; dil: kültür kilimini dokuyan ipliktir; dil: tüm kültür anıtlarının yansıdığı akarsudur” (Uygur, 1996: 19). Bununla birlikte dil öğrenirken öğrencinin bilgi haznesini de gelişir. Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğreten bir öğretmen hem dil öğreticisi hem kültür taşıyıcısı hem de öğrencilerin farklı konularda bilgi edinebileceği bir kimse olabilmektedir. Araştırmaya katılan Suriyeli öğrencilerin %27’si Türkçe öğretmenlerini; Türk kültürünü ve Türkçeyi öğreten, bilgi birikimini kendilerine aktaran kişiler olarak gördüklerini ifade eden “ansiklopedi, bilgi hazinesi, deniz, fidan, haberci, kalem, kitap, okyanus, ağaç ve baba” metaforlarını geliştirdiği görülmüştür.

Suriyeli öğrencilerin %12,4’ü Türkçe öğretmenlerini gördüklerinde rahatladıklarını ve kendilerini iyi hissettiklerini ifade eden metaforlar geliştirirken %11,3’ü de Türkçe öğretmenlerinin kendileri için çok değerli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin %10,1’i Türkçe öğretmenlerinin özverili olduğunu ifade eden “mum, karınca, peygamber, sigara ve su damlası” metaforlarını geliştirmiştir. Bununla birlikte araştırmaya katılan Suriyeli öğrencilerin %11,3’ü Türkçe öğretmenlerinin kendisi için kıymetli olduğunu belirtmek için “altın, aile, arkadaş, kalp, lale ve şarap” metaforlarını; %6,7’si de Türkçe öğretmenlerini iyi niyetli bir kimse olarak gördüklerini ifade etmek için de “pınar, bulut, hamur, ince kumaş, şiiir” metaforlarını geliştirmiştir.

Türkçe öğretmenlerine ilişkin Suriyeli öğrencilerin sadece %3,38’i olumsuz metaforlar geliştirmiş ve Türkçe öğretmenlerinin sert mizaçlı olduğunu ifade eden “kurt ve anne” metaforları ile onları tanımakta güçlük çektiğini ifade eden siyah metaforunu kullanmışlardır.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Alexander, P., Fives, H., Buehl, M. M. ve Mulhern, J. (2002). Teaching as Persuasion. *Teaching and Teacher Education*, 18, 795-813.
- Aral, N., Kandir, A. ve Can Yaşar, M. (2003). *Okul Öncesi Eğitim 1*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N. ve Kron, F. W. (2003). How Teachers in Different Educational Context View Their Roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290.
- Bircan, İ. (2003). Eğitimde Yeni Yönelimler Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları. *Eğitimde Yansımalar: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Bildirileri Kitabı* içinde (ss. 44-47). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gündüzalp, M. F. (2003). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (ss. 243-278). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, A., Büyükkasap, E. (2005). Fizik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Profilleri, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Endişeleri: Erzurum Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 367-380.
- Oral, B. ve Dağlı, A. (1999). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimine İlişkin Algıları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 24(254), 18-24.
- Uygur, N. (1996), *Kültür Kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

KURUM OLAN EVLİLİĞİN ARACA DÖNÜŞMESİ: EVLİLİK KAVRAMININ İÇERİKSEL DEĞİŞİMİNE İLİŞKİN BİR ANALİZ*

*Pamuk Nursen TOPBAŞ***

Öz: İlgili çalışmada, iç ve dış faktörlerin etkisi kapsamında oluşan algının zaman içerisinde değişimi ve bu değişimin evlilik kavramı üzerine nasıl etki ettiği ve bununla beraber bu kavramın hem tür olarak hem işlev olarak nasıl değişkenliğe uğradığı konusunda felsefecilerin görüşlerinden hareketle bir analiz gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yönteminin izlendiği çalışmada sosyal medya sitelerinden biri olan YouTube kanalından ve ATV ekranlarında yayınlanan “Esra Erol’da” adlı programdan faydalanılmıştır. İncelenen örnek olaylardan ve teorik görüşlerden hareketle kurum olan evlilik kavramının türünün ve işlevinin genel olarak değiştiği ve bir araca dönüştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Evlilik kavramı, algılanan göstergeler, kavram algısı, kavram anlamlandırılması, kavram adlandırılması, kavram yozlaşması.

The Transformation of the Institution of Marriage into a Tool: An Analysis of the Contextual Change of the Concept of Marriage

Abstract: This study based on the views of philosophers on the change in perception within the scope of the influence of internal and external factors analyses how this change affects the concept of marriage and brings forth changes both as a type and function. Utilizing the qualitative research method, the study examined the YouTube channel of the program “Esra Erol” broadcasted on ATV tv channel. Based on the case studies and the theoretical views, the paper concluded that the type and function of the concept of the institution of marriage has generally changed and turned into a tool.

Keywords: The concept of marriage, perceived signs, concept perception, concept interpretation, concept naming, concept degeneration.

Giriş

İnsanlar doğup büyüdükları toplumun normlarına göre şekillenirler. Ailede başlayan toplumsallaşma sürecinde birey, zaman içerisinde bütünleştiği toplumun bir parçası haline gelir. Toplumdan topluma farklılık gösteren gelenekler, görenekler ve kültürel yapılar, insanların davranışsal yönünü belirler. Geçmişle olan bağlantıyı dile getiren gelenek kavramı geniş anlamıyla folklorik, sosyolojik ve dini boyutlarıyla bir sürekliliği ifade eder. Sözlük anlamına bakıldığında ise, kuşaktan kuşağa aktarılan ve yaptırım gücü olan kültürel kalıntıları, alışkanlıkları, bilgiyi, töreyi, davranışları, ananeyi ve tradisyonu tanımlar (Türk Dil Kurumu [TDK], <https://sozluk.gov.tr/>). Farklı öğeler içeren

* Makalenin Geliş ve Kabul Tarihleri: 14.08.2020-15.12.2020

** Öğr. Gör. Türk-Alman Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Almanca Birimi, İstanbul, Türkiye. nursen.topbas@outlook.com, ORCID: 0000-0003-1704-8505.

gelenekler, toplumsal bir grubun ortak mirasının parçası olarak görülen bazı kültür unsurlarına işaret eder. Maddi olmayan kültür anlamına gelen gelenekler, toplumsal yaşamın düzenlenmesinde ve denetlenmesinde önemli bir rol oynar. Sosyolojide, uyulması için herhangi bir yaptırımı bulunmayan ya da yaptırımı çok yumuşak olan davranış örneğini ifade eden görenekler, bir şeyi atalardan görüle geldiği gibi yapma alışkanlığını ve katı kurallara dayanmayan davranış yöntemlerini niteler (Bahar, 2009, s. 68). Toplumsal gelenekler ve görenekler bireyin yaşam biçimini etkileyen ve etkileşime neden olan önemli unsurlardır. Söz konusu unsurlar, çiftlerin nikah akdiyle birlikte bir hayat ortaklığı oluşturdukları, ekonomik iş birliğinin yapıldığı, çocukların yasal olarak dünyaya getirildiği ve büyütüldüğü birleşimi ifade eden evlilikle ilgili tutumlar ve evlilik algısı üzerinde yönlendirici etkiye sahiptir. Çalışmanın algı evresindeki öneminin anlaşılması nedeniyle, algılanma sürecinin nasıl işlediğine ilişkin kısa bir bilgi vermek yerinde olacaktır.

1. Etkileşim İçerisinde Rol Oynayan Bireysel ve Sosyal Olgu Olan (Algı)

Algılama kavramı bir çeşit duyuşsal bilgilenmeyi ifade eden ruhsal bir fonksiyondur ve duyularla sağlanan duyuların (Eroğlu, 2018, s. 87) yorumlandığı süreci tanımlar. Duyum ile başlayan algılama sürecinde nesnel dünyadaki obje ve olaylar duyular yoluyla bilince aktarılır ve anlamlı hale getirilir (Ülgen, 1983, s. 28). Algı öznel bir olgudur ve bireyin çevresi hakkında bilgi edindiği toplumsallaşma sürecinde gelişir (Çiçek, 2012, s. 53). Geçmiş tecrübeler, toplumsal normlara, kültürel ve ahlaki değerlere bağlı olarak şekillenen algı, çeşitli faktörlerden etkilenir. İç ve dış etkenler olarak ikiye ayrılan faktörler algının temelini oluşturur (Ulağlı, 2018, s. 142). Buradan, içsel ve dışsal faktörlerin duyu ve düşünce temeline dayanan ve dış dünyadan gelen veri akışını denetim altına alan algılama eylemi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu anlaşılır. Zihnin zaman içerisinde deneyimle (tecrübe) birlikte dolduğunu savunan 17. yüzyılın en önemli düşünürlerinden John Locke, insanın boş bir levha (tabula rasa) olarak doğduğunu ve edindiği bilgi ve düşüncelerin daha sonra, içsel ve dışsal algıyla (deneyimle) oluştuğunu belirtir (2006, s. VIII). Locke'ye göre, insan zihni başlangıçta üzerine hiçbir şey yazılmamış boş bir levhadır ve ancak zaman içerisinde deneye ve duyuma dayanan bilgilerle dolar. Düşünürün, doğuştan bilgi bulunmadığına (Kamilçelebi, 2019, s. 11) ilişkin savı, duyulardan edinilen girdilerin yorumlanmasıyla gerçekleşen bilgi erişiminde, algıyı sağlayan duyuların bilginin tek kaynağı olduğunu ve zihnin, bilgi ediniminde algıya bağımlı olduğunu açıklar. Söz konusu iç ve dış etkenler John Locke'nin boş levha olarak tanımlamış olduğu şeyin geliştirilmesini açık bir şekilde anlatır. Ancak burada aynı zamanda algının dışında izlenimler de çok büyük önem taşır. Bu nedenle İskoç filozof David Hume (1986, ss. 22, 24, 25) sadece algıya değil, algılananlara ilişkin geliştirilen izleklerin ve kişide bıraktığı etkinin, yani intibanın da önemini vurgular. Çünkü bu etki, yani izlenim ve intiba

kişinin davranışına yansır. Hume'nin sözlerinden, geçmiş duygu ve duygulanım olarak nitelediği algılananların, edinilen izlenimlerin birer taklidi, yani ayna rolü gören düşüncelerin yansıttığı birer kopyası olduğu anlaşılır. Benzer bir ifade kullanan Ludwig Wittgenstein gerçeklerin resmedildiğini ve resmedilenlerin, gerçekliğin bir modeli olduğunu savunur (2010, s. 97). Bu anlamda gerçeklik dünyanın bir resmi, bir kopyasıdır. Söz konusu kopyalarda gerek Hume'nin gerekse John Locke'nin belirtmiş olduğu algı ve aynı zamanda da Wittgenstein'ın Tractatus'unda ifade etmiş olduğu algılama eylemi ile resimleme eylemi ilişkisi algılamış olduğumuz göstergeleri adlandırmada ve anlamlandırmada birincil derecede etken olduğu söylenebilir.

2. Algıladığımız Göstergeleri Adlandırmada ve Anlamlandırmada Rol Oynayan Faktörler

Bir toplumun bilgi aktarımına neden olan yaşam biçimi, alışkanlıkları ve gelenekleri toplum üyelerinin benimsemiş olduğu ortak düşüncelerin gelişmesini sağlar. Bununla birlikte söz konusu unsurların değişmesi, yeni düşünce bağlantılarının kurulmasına neden olur (Locke, 2013, s. 241). Ancak her toplum aynı düşünceleri benimsemeyebilir. Farklı toplum üyeleri yetiştikleri ortama bağlı olarak farklı görüş ve anlayışa sahip olabilirler. Örneğin bir toplum övdüğünü bir başka toplum yerebilir (2013, s. 297). Bununla birlikte aynı toplum içinde yaşayan fakat toplumun görüşlerine ve geleneklerine saygı duymayan bir kişinin toplum tarafından dışlanması, kimlik sıkıntısı yaşamasına ve bazı algılamış olduğu şeyleri yanlış değerlendirmesine neden olabilir (2013, s. 299). Fransız matematikçi, bilim adamı ve filozof René Descartes, insanların arasındaki farkı, doğup büyüdükleri yere ve içinde yaşadıkları topluma bağlar. Ünlü filozofun savına göre A toplumu ile B toplumu arasında dış görünüşlerine kadar yansıyan bir farklılık görülür. Aynı farkı giyim konusunda da görmenin mümkün olduğunu söyleyen Descartes, yıllar önce beğenilerek alınan giysilerin, yıllar sonra komik bulunabileceği kanısındadır (2013, s. 11). Düşünürün anlattıklarından da anlaşıldığı gibi, bir toplum tarafından kabul görülen ya da benimsenenler, diğer toplum tarafından uygunsuz ya da gülünç bulunabilir. Edmund Husserl yirminci yüzyılın felsefi akımlarından fenomenolojinin kurucusudur. Alman filozof, bir toplumda yaşayan bireylerin algıları ve hareketleri arasında psikofiziksel bir bağlantı olduğu sürece, birbirlerinin duyularıyla deneyim kazanmalarının mümkün olduğunu savunur (1973, s. 225). Fakat benzer deneyim ve yeteneklere sahip olan bireylerin duyularıyla kazanılan deneyim ile ortak perspektiflik sınırlandığı için, tercih edilen benzerliklerin ya gizli (aynı geleneğe mensup olmak anlamında), ya da faydalı (ortak uğraş ve etkinlik anlamında) bir statüye kavuşmaları gerektiğinin altını çizer. Temel edilgenlik anlamında geleneği oluşturan ortak davranışların, henüz topluluklara ve aktivitelerine katılmadan önce bulunduğunu dile getiren Husserl, daha bu düzlemdeyken benzer algı biçimine neden olan tipik hareket örnekleri,

davranışsal tepkiler ve alışkanlıklarla geleneksel bir biçim üretildiğini belirtir. Ancak bununla birlikte geleneklerin ve göreneklerin maddeleşerek yerleşebilmesi ortak eylemlerde ve uğraşlarda bulunmayı gerektirdiği için, yapılan her bir sözlü ve uygulamalı tekrarın minimum derecede anlam kaymasına ve bunun sonucunda geleneklerin ve göreneklerin değişmesine neden olduğuna dikkat çeker (1973, s. 229). Husserl'in sözleri temel alındığında, geleneksel ve kültürel algıların, zamanın ve çağın değişimi ve bireyin yaşamış olduğu küçük çekirdek aileden büyük toplumsal yapının hareketliliğine göre değişkenlik gösterdiği sonucuna varılır. Husserl'den, Descartes'ten ve John Locke'nin özellikle de Wittgenstein'in söz konusu algı gösterge ve resmetme ilişkisinden hareketle anlamlandırma ve adlandırma rol oynayan faktörlerin tipik hareket örnekleri, davranışsal tepkiler, alışkanlıklar ya da bireyin psikofiziksel bağlantı kurduğu dış etkenler olduğu kısaca söylenebilir. Çalışmanın kuramsal kısmından hareketle konunun daha anlaşılır olabilmesi için gerek sosyolojik gerekse de bireysel algı kategorisine giren ancak adlandırma sürecinde ve davranışsal olarak farklılıklar gösteren (evlilik) kavramı takip eden bölümde ele alınmış ve kapsam içerisinde değerlendirilmesi yapılmıştır.

3. Evlilik Kavramının Algılanması, Adlandırılması ve Anlamlandırılması

Evlilik kavramı Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre *evli olma durumunu* ifade (eder). Evlilik kurumuna sosyolojik bir yaklaşım sunan Gökçe (1978, s. 7), evliliği "çocuk yapmak ve yetiştirmek için yapılmış bir kontrat" olarak değerlendirmektedir. Böylece kadın ve erkek arasında geleneklere ve göreneklere bağlı olarak şekillenen evliliğin, toplumsal bir anlaşma özelliği kazandığını dile getiren Gökçe'nin çalışmasında yer alan evlilik tanımı, Wittgenstein'daki algılama eylemi ile resimleme eylemine girdiği için toplum tarafından ifade edildiği şekilde algılandığı söylenebilir. Evlilik kavramının algılanmasında, adlandırılmasında ve anlamlandırılmasında, yaşananlar, aktarılanlar ve tecrübe edinilenler önemli bir rol oynamaktadır. Zira evlilikle ilgili başta boş bir levha (Locke, 2006, s. VIII) olan zihin, yaşanan toplum içerisindeki etkileşimlerden hareketle işlevselleşmekte ve bu doğrultuda algılamış olduğu göstergelere anlam yüklemeye başlamaktadır. Bu durum bireyin algı dünyasına ve bununla birlikte davranış biçimine yansımaktadır. Evliliği, kişiliğin gelişmesinde ve kişilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında büyük işleve sahip olan bir ilişki biçimi olarak yorumlayan Kul (https://www.tavsiyedyorum.com/makale_15942.htm, 2015), toplumu meydana getiren ailenin ve ailenin oluşmasını sağlayan evlilik birliğinin önemini altını çizer. Kul'un evlilik kavramını geleneksel değerler çerçevesinde ele alması Locke'nin değindiği iç dış deney alanına girmekle birlikte toplum üyelerinin benimsemiş olduğu ortak düşüncelerin gelişmesini sağlar. Bu nedenle *evlilik algısının yanında günümüzde evliliğin neden zorlaştığı konusuna yanıt aramak yerinde olacaktır.*

Doç. Dr. Korkut Ulucan, evliliğin çok farklı bir olay, çok farklı bir müessese olduğunu söyleyerek, evlilikte yazılı kuralların olmadığını ama bununla beraber sert, rijit (katı) kuralların bulunduğunu (savunur) (<https://www.youtube.com/watch?v=r7nWXIfBuis>, Kanal 24, 23 Ocak 2020, Gündem Dışı). Evliliğin, tartışmakla beraber, insan evrimine aykırı bir olay olduğunu ileri süren Ulucan, evliliği biyolojik bir olay olarak niteler. Ulucan'ın ifadesi John Locke'deki algı dünyasına, Wittgenstein'daki gerçekleri resmetme eylemine ve aynı zamanda Husserl'deki benzer algılara sahip olan üyelerin duyularıyla deneyim kazanma alanına girdiği için toplum evliliği insan evrimine aykırı bir olay olarak kabul eder. Aile yapısının makro ve mikro ölçekte değiştiğini anlatan Evlilik Terapisti Şeyda Betül Kılıç, kırsalın ailesi ile şu an kentleşme yolunda hızla adımlar atan ve kente uyum sağlayan aileler arasında çok büyük bir fark olduğuna dikkat çekerek, yeni aile modeliyle tanışmak ve yeni aile modelini kabul etmek gerektiğinin altını çizer. Ama aynı zamanda daha önceki geniş aile formlarındaki topluca uyum sağlamanın ve bir kişinin verdiği kararla birlikte, o kararı topluca uyumlamanın ve o karardan devam eden bir aile bütünlüğü oluşturmanın, bireyselliğin son derece parlaklaştığı günümüzde çok olası görünmediğini de belirtir (<https://www.youtube.com/watch?v=r7nWXIfBuis>, Kanal 24, 23 Ocak 2020, Gündem Dışı). Bu sebeple evlilik yapısı içerisinde tek tek herkesin ayrı fikirlere sahip olması, bu ayrılıkların içerisinde bir bütün yaratabilme ve bu bütünü koruyabilme, ayrılıklara rağmen bir bütünü koruyabilme denilen farklı tanımın altının doldurulması gerektiği kanısındadır. Zira hep bir olma, tek ses çıkması gibi beklentilerin bu kadar bireyselliğin ve kentleşmenin olduğu bir yerde çok mümkün olmadığı görüşündedir. Bununla birlikte Kılıç'ın, kent yaşamındaki ailelerden gelen çatlak seslere ve bireysellik anlamında parlaklaşan süreçte kişilerin, *ben bu ailede nasıl "ben" olurum, benliğimi kabul ettirebilir miyim* kaygısı taşıdıklarına dikkat çektiği görülmektedir. Son cümlesini dile getiren Kılıç, özellikle gençlerin özgürlüğünü ve hedeflerini korumak için evlilik yolunu tercih etmediklerini, bu sebeple evlilik tanımının aslında daha çok içerisindeki geleneksel algının değişmesi gerektiğinin altını çizer ve "evli olmama rağmen kendimi özgür hissetmeliyim, evlilik sistemi içerisinde bulunmama rağmen hedeflerime, eşimin de hatta desteğiyle yürüebilme potansiyelimi ve özgürlüğümü görebilmeliyim" diyerek sözlerini tamamlar. Kılıç'ın konuşması Locke'nin ifade ettiği iç ve dış deneylerle elde edilen bilgiler alanına girdiği için konuşmacının sözünü ettiği genç neslin karar verirken, deneyimlerine anlam yükledikleri anlaşılmaktadır. Bir diğer konuşmacı olan Nörobilim Uzmanı Selin Yiğit'in ifadesine göre, geçmişten günümüze gelen geniş aile şu anda çekirdek aile yapısına bürünmüştür. Bireyselliğin ve özgürlüğün daha ön planda olduğuna dikkat çeken Yiğit, tam olarak aşılamayan bir durumun varlığından söz ederek, modernleşme yolundaki ara süreçlerin her zaman tehlike arz ettiğini ve bir sistemin oturmasının yıllar aldığı anlatmış, algı olarak beyinde yerleşik bir

düzenin var olduğunu ama tam olarak yerine geçmediğini ifade etmiştir. Genç nesil olarak üniversite öğrencilerinin evlenme potansiyelinden söz eden Yiğit, aile yapısının sarsılma sebebini, gençlerin kendi aile yaşantısı içerisinde gördükleri ve yaşadıkları ile ilişkilendirmiş ve evliliğin getireceği süreçte kişinin ya babaya ya da anneye benzeyeceğini ya da belirsizlik yaşamamak için bunun tam karşıtı bir tepki göstererek, aynı evliliğin devamını getireceğini iddia etmiştir. Yiğit ayrıca gençlerin bu süreci anlayabilmeleri ve kendi farkındalıklarıyla yönetebilmeleri ile evliliğin, şu anki aşamada olmasa da bundan sonraki nesil için çok daha önemli bir hale gelmesini ve getirilerine dair algının düzgün bir şekilde yerleşmesini sağlayabileceklerini belirtmiştir. Sayın Yiğit'in yorumunun Husserl'deki bireylerin algı ve hareketleri arasında psikofiziksel bağlantı alanına girdiği söylenebilir. İnsanlar birbirlerinin duyuları ile deneyim kazandıkları için evliliklerinde anne-babalarının evlilik hayatını örnek almaları kaçınılmazdır. Türk toplum hayatında yeri olmayan evlilik dışı birlikte yaşama modelinin, günümüzde sosyal bir gerçeğe dönüştüğünü belirten Süleymanov (2009, s. 10), cinsel bir anlaşma işlevi gören nikahın, erkek-kadın birlikteliğinin yasal biçimini teşkil ettiğini dile getirmektedir. Fakat bu ifade John Locke'de olduğu gibi algı dünyasına girdiği için, toplumlar onu hemen kabul edilebilir olarak görür ancak bu durum aynı zamanda evlilik dışı birliktelikle ilgili görüşün her toplumda kabul göreceği anlamına gelmemektedir. Süleymanov'un görüşlerine katılmakla birlikte Adak (2013, s. 271), dini ve toplumsal değerlerin daha yüksek tutulduğu Türkiye'nin geleneksel bölgelerinde nikah dışı yaşam modeline olumlu bakılmadığını fakat Antalya gibi turistik bölgelerde ve Batı Anadolu'da daha az tepki gösterildiğini savunur. Adak'ın sözleri Descartes'teki farklı toplumların farklı değerleri alanına girdiği için bireyin doğup büyüdüğü yer ve içinde yaşadığı topluma göre şekillenen algısı, aldığı kararlar ile ilişkilendirilebilir. Araştırmacı, konuya ilişkin Türkiye'de yeterli akademik çalışma ve istatistik bulunmadığı gerekçesiyle nitel verilerle bir giriş yaptığını belirtir.

Türkiye'deki boşanma sebepleri üzerinde akademik bir inceleme yapan Iğdır Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümünden Dr. Öğr. Üyesi Sait Yıldırım, 17 Ocak 2020 tarihinde youtube kanalında yayımlanan (https://www.youtube.com/watch?v=0Io7Z_Gtc0o) videoda her beş evlilikten bir tanesinin boşanmayla sonuçlandığını ifade etmektedir. Araştırmalarından hareketle boşanmaların yüzde 60'ının evliliğin ilk beş yılında gerçekleştiğini ileri süren Yıldırım, boşanma sebebini eşlerin birbirlerine karşı ilgisizliğinden ve sorumsuzluktan, kişilerin aile bağlarına karşı sorumsuzluklarından ve ailelerin müdahalesinden kaynaklandığını belirtmektedir. En son ifade edilen gerekçenin daha çok yaşandığını ileri süren araştırmacı, ailelerin ekonomik ve kültürel rekabet içinde olduklarını ve çiftlere ritüeller ve evlenme biçimi konusunda baskı uyguladıklarını belirtmekle birlikte ataerkil ilişkilerin de rekabet ortamı oluşturduğunu, ailelerin iktidar süreçlerini devam ettirme çabasında olduklarını yazmaktadır. Boşanma sebeplerini araştıran Yıldırım aynı zamanda kaçarak

evlenen çiftlerde boşanma oranının daha yüksek olduğunu, şiddet ve cinayetin ön plana çıktığını öne sürmektedir. Son dönemde boşanmalarda sosyal medyanın çok etkili olduğuna dikkat çeken Yıldırım, modern toplumda evliliklerin, internet aracılığıyla bir sunuma ve gösterişe dönüştüğü açıklamasında bulunur. Yıldırım'ın boşanma ile ilgili tespitleri Husserl'deki bireyin psikofiziksel bağlantı kurduğu dış etkenler alanına girer. Zira gelişen teknoloji ile birlikte kişilerin, geleneksel evlilik anlayışından uzaklaşarak sosyal medya üzerinden tanıştıkları biriyle evlenmeyi seçmeleri bu tarz evliliklerin cazip hale geldiğini ve toplumda yaygınlaştığını gösterir. Evlilikle ilgili görüşlerini paylaştığı Büşra Şenol, 5 Ağustos 2016 tarihinde YouTube kanalında (<https://www.youtube.com/watch?v=fM3ua-4IPJ8>) yayınladığı videoda “evlilik nedir?” sorusuna: *her durum ve pozisyonda birlikte olunacağına dair yapılan sözleşme*, cevabını verir. Fakat aldatma ve aldatılma kelimelerini evlilik kavramıyla birlikte kullanarak, bu iki unsurun evliliğin bir gerçeğiymiş gibi algılanmasına neden olur. Şenol'un konuşması John Locke'deki algılar ve duyular dünyası ve Wittgenstein'deki dünyanın dil ile resmedildiği teorisine girdiği için toplum, evlilik kavramını aldatma eylemi ile özdeşleştirir.

Görüldüğü üzere evlilik kavramının algılanmasında, adlandırılmasında ve anlamlandırılmasında başta aile, bireyin doğup büyüdüğü toplumun normları ve kültürel yapısı, toplumsal gelenekler ve görenekler, bireyin yaşadığı çevre hakkında bilgi edindiği süreç ve algılamayı etkileyen iç ve dış etmenler büyük bir etkiye sahiptir. Algının nasıl oluştuğunu, oluşma sürecinde nelerden ve nasıl etkilendiğini açıklayan Wittgenstein'in algılama eylemi ile resimleme eylemine ilişkin görüşü, John Locke'nin doğuştan boş olan zihnin zaman içerisinde deneyimle birlikte dolduğuna dair savı, toplumun yaşam biçimi ve alışkanlıkları, bireylerin yetişme tarzı, ilgi ve ilkeleri, bir gruba ait olma isteği, kimlik arayışı, Hume'nin ifadesiyle geçmiş duyguların ve duygulanımların taklit edilmesi, Descartes'in belirtmiş olduğu toplumlar arasındaki farklı görüşler, Husserl'in algı ve hareketler arasında psikofiziksel bir bağlantı olduğuna yönelik açıklaması büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte uzmanların görüşü, gazete manşetleri, televizyon ve sosyal medyada paylaşılanlar, bireysel deneyimlere ve izlenimlere dayanan faktörler söz konusu kavramın algılanmasında, adlandırılmasında ve anlamlandırılmasında önemli rol oynar. Evliliği araca dönüştüren diğer faktörler arasında gerçek geleneksel ya da kültürel algının dışında bu iç ve dış etkenler ile izlenimler ve kimlik psikolojisi yer alır. Bunların hepsi ve son yıllarda geliştirilen farklı farklı tanımlamalar maalesef ki bu algıya yaklaşımı ve anlamlandırmayı değiştirmiş ve evlilik algısı temelde çarpıtılmıştır.

4. Kurum Olan Evliliğin Araca Dönüşmesi

Son yıllarda bir kavramın zaman içerisinde değişkenliğe, anlamının değişmesine, anlam gelişmesine ve anlam daralmasına sebep olabileceği ancak belli bir süreden sonra bu kavramla ilgili eylemlerin de değişkenlik gösterebileceği bilinmektedir. Temel birlikteliği teşkil eden evlilik kavramının nasıl değişkenliğe uğrayarak anlam yozlaşmasına gittiğine ve farklı algılanmasından dolayı nasıl araca dönüştüğüne ilişkin bilgiler, aşağıda sunulan örnekler eşliğinde verilmiştir.

Esra Erol'un, 24 Kasım 2017 tarihinde hafta içi saat 16.20'de ATV ekranlarında yayınlanan (<https://www.youtube.com/watch?v=a1VNZ-0ZsTE>) Esra Erol'da adlı programına çıkan Gülşen adlı genç kadın, aile baskısından kurtulmak için evden kaçtığını ve bir erkekle birlikte yaşadığını anlatır. Sözü edilen Gülşen'in evden kaçma eylemi John Locke'nin algı dünyasıyla ilgili olup genç kadın, içsel ve dışsal algıyla (deneyimle) oluşan düşünceleri ile istemediği bir ortamdan kaçarak kurtulabileceğini ve bu kurtuluşu karşı cinsin kendine sağlayabileceği kanısındadır. Birlikte yaşamayı evlilik olarak algılayan genç kadının eylemi, evlilik kavramının anlam olarak değişmesine ve yozlaşmasına bir örnektir. Yine Esra Erol'un, 16 Ocak 2020 tarihinde hafta içi saat 16.20'de ATV ekranlarında yayınlanan (<https://www.youtube.com/watch?v=dO5zVMPnfRE>) Esra Erol'da adlı programına konu edilen bir başka isim kaçma eyleminde bulunan 24 yaşındaki Damla'dır. Annesinin söylediklerine göre, Damla henüz 16 yaşındayken kendinden 22 yaş büyük biriyle tanışır. Aralarındaki yaş farkına rağmen evlenmelerine razı olan annesi kızının yaşını büyütür. Damla, sekiz yıllık evliliğin ardından kız arkadaşının sevgilisiyle tanışır ve onunla birlikte yaşamaya başlar. Genç kadının annesi ise kızına, eşinden boşanması ve yeni sevgilisi ile evlenmesi için çağrıda bulunur. Damla'nın henüz 16 yaşındayken evlenme girişiminin annesi tarafından desteklenmesi Husserl'in algı ve hareket arasındaki psikofiziksel bağlantıya örnek verilebilir. Annesinin ve çevresinde bulunan insanların duyularıyla deneyim kazanan genç kadın başta evliliği bir kurtuluş, evliyken ise bir başkasıyla yaşama ve aldatma aracı olarak görür. Genç kadının bilinçli deneyimlerde gördüğü dünyayı algıladığı şekilde gerçek hayatına yansıttığı ve evlilik kavramına ilişkin algısının sadece kendi davranışlarından şekillenmediği, kişilerarası olguların da bu süreçte katkısı olduğu görülür. 02.05.2020 tarihinde Youtube kanalında yayınladığı videoda hayat hikayesini paylaşan genç bir kadın (https://www.youtube.com/watch?v=f_Vw4gAG3HU), ailesinin onaylamadığı biriyle henüz 17 yaşındayken kaçarak evlendiğini ve kocasının bir eşcinsel olduğunu evlendikten sonra öğrendiğini söyler. Önceki evliliğinden iki çocuğu olan eşinden hamileliği sırasında şiddet gördüğünü ve düşük yaptığını öne süren genç kadın, ailesine geri dönmeye cesaret edemediğini ve kaçarak evlendiği için çok pişman olduğunu dile getirir. Ailesinin izni olmadan evlenen 17 yaşındaki genç kadın Locke'nin iç deney dış deney teorisine bir örnektir. Kişinin evlilik kavramını kendi algı dünyası çerçevesinde

anlamlandırması ve araç olarak kullanması sonucunda ailesi tarafından dışlandığı ve kimlik arayışına girdiği görülür. 14 Mart 2019 tarihinde YouTube kanalında (<https://www.youtube.com/watch?v=16tFjr8bMQM>) yayınladığı videoda, sosyal medya üzerinden tanıştığı eşiyle evliliğinin beş ay sürdüğünü anlatan bir başka genç kadın, evlenmeyi düşündüğü kişinin daha arkadaşlıkları sırasında evli bir kadınla görüştüğü hakkında duyular aldığını ama söylentilere inanmak istemediğini söyler. Bununla birlikte ailesinin önce onayladığı, fakat hakkındaki olumsuz söylentiler nedeniyle daha sonra karşı çıktığı damat adayıyla macera yaşamak için kaçtığını dile getirir. Buradaki kaçma eyleminin Hume'nin algılananlara ilişkin geliştirilen izlekler ve kişide bıraktığı etkiyi yansıttığı görülür. Genç kadın evleneceği kişi hakkında olumsuz söylemler duymasına rağmen, evlilik kavramının kendisinde bıraktığı etki nedeniyle kaçma eylemini gerçekleştirir. Genç kadının eylemi, evlilik kavramıyla ilgili algıladığı dünyanın özelliklerini temsil eden zihinsel durumunu gösterir. Bu bağlamda genç kadının evliliği nasıl algıladığı, bu algının büyük oranda davranışlarını ve tutumlarını etkilediği görülür.

Verilen örneklerden anlaşıldığı üzere evlilik aslında bir kurum iken artık bir araca dönüşmüştür. Kaldı ki bu tarz algıyla ilgili sayısız örneklerin olduğu da tartışılmaz bir gerçektir. Böylelikle kurum olarak evliliğin amacı, nikah akdiyle bir hayat ortaklığı meydana getirmek iken, araç olarak amacı kaçmak ve kurtulmak olmuştur. Bunun en belirgin nedenleri; Wittgenstein'daki ifadede verildiği üzere eylemlerin, resmedilenlerin bir tasviri olması, John Locke'deki zaman içinde edinilen bilgiler ve deneyimler, Descartes'teki içinde yaşanılan toplum tarafından kabul görülenler ve benimsenenler, Husserl'deki toplum bireylerinin duyularıyla kazanılan deneyimler ve Hume'deki geçmiş duyguların ve duygulanımların edinilen izlenimlerle taklit edilmesi kuramlarıyla ilişkilendirilebilir. Diğer bir deyişle birey tarafından edinilenler, yaşanılanlar, gözlemlenenler ve aktarılanlar bir kavramın zaman içerisindeki değişkenliğine neden olmuştur. Burada belirgin olan, evlilik kavramında bir anlam kötüleşmesinin söz konusu olduğudur. Evlilik kavramını araca dönüştürenlere en belirgin somut örneği teşkil eden kitlenin evlilik algısı, zaman içerisinde geliştirilen zihinsel temsiller ile genellemeye dönüşerek (Özabacı, Körük ve Kara, 2018, s. 236), birden fazla evlilik yapma ya da birlikte yaşama eğiliminde bulunmasına neden (olur). Araca dönüşme eylemindeki nedensellikler arasında bireysel huzursuzluk, ailesel huzursuzluk, toplumsal huzursuzluk, ekonomik bağımsızlık gibi etkenler sayılabilir. Kaçma eylemi sonrasında kişilerin hayal kırıklığı yaşadıkları ve beklentilerinin karşılanmadığı görülür. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) (https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1068) 2019 yılına ilişkin verilerine göre 16-19 yaş grubunda ilk defa evlenen kadın sayısı 71148 ve 20-24 yaş grubunda ilk defa evlenen kadın sayısı 177581 iken, yine aynı yıl içinde boşanan 16-19 yaş grubundaki kadın sayısı 1856 ve 20-24 yaş grubundaki kadın sayısı 14832'dir.

Sonuç

Çalışma genel olarak değerlendirildiğinde, kişilerin bilinçli deneyimlerde gördükleri dünyayı algıladıkları şekilde gerçek hayata yansıttıkları ve evlilik kavramına ilişkin algılarının sadece kendi davranışlarından şekillenmediği, kişilerarası olguların da bunda etken olduğu görülmektedir. Ama aynı zamanda evlilik kavramının kişilerin kendi algı dünyası çerçevesinde anlamlandırıldığı ve kaçma kurtulma aracı olarak kullanıldığı durumlarda eylemde bulunanların toplum tarafından dışlandıklarını, bunun sonucunda kendilik algısında sorunlar yaşadıklarını ve kimlik arayışına girdiklerini söylemek mümkündür. Bununla birlikte kişilerin evden kaçma eyleminin, evlilik kavramıyla ilgili algıladıkları dünyanın özelliklerini taşıyan zihinsel durumlarını yansıttığı ve bu bağlamda evlilik algılarının davranışlarını ve tutumlarını büyük oranda etkilediği anlaşılmaktadır. İç ve dış faktörlerin etkisiyle evlilik kavramının nasıl değişkenliğe uğradığı ve hatta olumsuzlaştırıldığı açıktır. Bir kavrama dair algının geleneksel, dini ve sosyolojik açıdan böylesine yoğun olduğu bir kültürde, böylesine olumsuzlaşmasındaki etken, kelimenin asıl işlevinin dışına çıkarılmasıdır. Araştırma kapsamında sosyal medya üzerinden dört örnek olay incelenmiş ve incelenen örnek olaylardan ve teorik görüşlerden hareketle kurum olan evlilik kavramının türünün ve işlevinin genel olarak değiştiği ve bir araca dönüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Evlilik kavramının içeriksel olarak değiştiğini ve değişkenliğine etken olan faktörlerin felsefecilerdeki ifadelerde verildiği üzere deneyimlenenler, edinilenler, yaşananlar, gözlemlenenler ve aktarılanlar olduğu çok nettir. Bu değişkenlik de beraberinde çağa ve zamana paralel olarak devamlılık getirecektir. Zira sosyolojik değişkenlikler söz konusudur, bireysel ve toplumsal algıdaki değişkenlikler söz konusudur ve bunda da en etkili faktör ciddiyeti ve mahremiyeti zedeleyen ve evlilik kavramını bu yolla yozlaştıran medyadır.

Yorum

Erken yaşta evliliği bir kurtuluş ya da kaçma aracı olarak görenlerin ister aileden ister toplumsal yapıdan ister kendi kimliğine kavuşma amacıyla olsun, evliliğe ilişkin bilişsel hazırlıklarının bulunmadığı, evlilikle ilgili bilinçli karar verebilecek olgunlukta olmadıkları ve bunun sonucunda pişmanlık ya da hayal kırıklığı yaşadıkları görülmektedir. Ama aynı zamanda bu kişilerin bütün olumsuz deneyimlerine rağmen kavramla ilgili bilinçlenmeye başladıkları da verilen örneklerden anlaşılmaktadır. Çeşitli sorunlardan kurtulmak ya da yalnızca aidiyet arayışında oldukları için kaçma yolunu seçen kişiler, algıladıklarını yanlış değerlendirmelerinin neticesinde aradıkları mutluluğa kavuşamamakla birlikte kendilerinde, ailelerine geri dönme cesaretini de bulamamaktadırlar. Kavramın araçsallaştırılmasıyla gerçekleşen kaçma ya da nikahsız birlikte yaşama eyleminin Türk toplumu tarafından genel olarak pek hoş karşılanmadığı hatta bazı bölgelerde bu eylemi gerçekleştiren genç kızların dışlandığı bilinmektedir.

Günümüzde sosyal medya kullanımının giderek yaygınlaşması ve medyanın birey ve toplum üzerinde güçlü bir etkiye sahip olması, kavramın araç haline dönüşmesinde ve anlamsal işlevinin kaybolmasında önemli etkiye sahiptir.

Kaynakça

- Bahar, H. İ. (2009). *Sosyoloji* (3. bs.). Ankara: Uşak Yayınları.
- Çiçek, C. (2012). *İknanın Yapısı Süreç, Araç ve Yöntemleriyle*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Descartes, R. (2013). *Abhandlung über die Methode, richtig zu denken und Wahrheit in den Wissenschaften zu suchen* (2. Auflage). Berlin: Contumax GmbH & Co.KG.
- Eroğlu, A. (2019). *Henri Bergson'un Şuur-Sezgi Kavramları Üzerine Bir Deneme* (1. bs.). İstanbul: Hiperyayın.
- Gökçe, B. (1978). Evlilik Kurumuna Sosyolojik Bir Yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 7-21.
- Hume, D. (1986). *İnsan Zihni Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Husserl, E., Kern, I. (1973). *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität: Texte aus dem Nachlass Zweiter Teil*. Den Haag: Nijhoff Verlag.
- Kamilçelebi, H. (2019). *Davranışsal İktisat*. London: IJOPEC Publikation.
- Locke, J. (2006). *Versuch über den menschlichen Verstand* (1. band, buch 1 und 2). Hamburg: Felix Meiner Verlag GmbH.
- Locke, J. (2013). *Versuch über den menschlichen Verstand* (2. Auflage). Berlin: Contumax GmbH & Co. KG.
- Özabacı, N., Körük, S., Kara, A. (2018). Evliliğe Yüklenen Anlam Ölçeğinin (EYAÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. Açık Erişim.
- Ulağlı, S. (2018). *Kişilerarası İletişim Güncel Yaklaşımlar ve Kuramsal Temeller* (1. bs.). İstanbul: Step Ajans Reklamcılık Matbaacılık Tan. ve Org. Ltd. Şti.
- Ülgen, G. (1983). Algılama ve Eğitim. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 8(46), 28.
- Wittgenstein, L. (2010). *Tractatus Logico-Philosophicus*. EBook: Project Gutenberg.

Elektronik Kaynaklar

- 321GO. (2016). *Evlilik Nedir?*. 21.05.2020 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=fM3ua-4IPJ8> adresinden erişilmiştir.
- Adak, N. (2013). *Evlilik Dışı Birlikte Yaşama Çiftleri Evliliğe Hazırlar Mı?* Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi. 18.05.2020 tarihinde <https://www.researchgate.net/publication/319039883> adresinden erişilmiştir.
- Bulgar, B. (2019). *İlk Evliliğim Neden 5 Ayda Bitti?* 22.05.2020 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=16tFjr8bMQM> adresinden erişilmiştir.

- Erol, E. (2017). *Evden Kaçan Gülşen Stüdyoda...* 22.05.2020 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=a1VNZ-0ZsTE> adresinden erişilmiştir.
- Erol, E. (2020). *Evli Kızım Damla Evden Kaçtı!* 22.05.2020 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=dO5zVMPnfRE> adresinden erişilmiştir.
- Gündem Dışı programı. (2020). *Günümüzde Evlilik Neden Zorlaştı?* 20.05.2020 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=r7nWXIfBuis> adresinden erişilmiştir.
- İhlas Haber Ajansı, İHA. (2020). *Her 5 Evlilikten Birisi Boşanmayla Sonuçlanıyor.* 21.05.2020 tarihinde https://www.youtube.com/watch?v=0Io7Z_Gtc0o adresinden erişilmiştir.
- Kadın Hikayeleri. (2020). *Kaçarak Evlendiğim kocam Eşcinselmiş / Hayat Hikayeleri* 22.05.2020 tarihinde #2. https://www.youtube.com/watch?v=f_Vw4gAG3HU adresinden erişilmiştir.
- Kul, H. (2015). *Aile ve Evliliğin Tanımı.* 18.05.2020 tarihinde https://www.tavsiyeediyorum.com/makale_15942.htm adresinden erişilmiştir.
- Süleymanov, A. (2009). *Çağdaş Türk Toplumlarında Aile ve Evlilik İlişkileri* (11. Cilt, 5. Sayı). Aile ve Toplum. ISSN: 1303-0256 <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000108080/5000100790.pdf>.
- Türk Dil Kurumu, TDK. (2019). *Güncel Türkçe Sözlük.* Ankara: TDK. 15.05.2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (TÜİK). (2020). 30.05.2020 tarihinde https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1068 adresinden erişilmiştir.

DIE NARRATIVE IDENTITÄTSKONSTRUKTION*

*Ebru YEMİŞENÖZÜ***

Zusammenfassung: In diesem Artikel wird der Begriff Identität im Allgemeinen als Konstruktionsprozess im Rahmen der narrativen Identität behandelt. Es werden einzelne Aussagen der ausgewählten Theoretiker und dessen Identitätsbegriff analysiert und mit der narrativen Identitätskonstruktion verbunden, um das Forschungsthema effizienter zu gestalten. Der Grundgedanke der narrativistischen Theorien liegt darin, dass Subjekte ihre personale Identität im Erzählen des Selbst konstruieren. In den verschiedenen Ebenen, der jeweils unterschiedlichen Verfahren der narrativen Identitätskonstruktion, steht die Sprache im Zentrum, denn sie dient als Medium und resultiert aus dem Zusammenwirken des Erzählens des Selbst und des Erzählens anderer, wodurch die Reflektion des Selbstbildes und die des Fremdbildes entsteht. Der vorliegende Artikel nimmt diesen Grundgedanken auf und überarbeitet narrative Identitätskonstruktionen als reflexives und intersubjektives Verfahren, wobei im Fokus die Termini Einstellungen, Erlebnis, Zeitdimension, Handlungskompetenzen, Verhaltensweisen, Werthaltungen stehen.

Schlüsselwörter: Identität, Selbst, Narration, Konstruktion, Identitätskonstruktionen, narrative Identität.

Anlatı Kimlik Oluşumu

Öz: Bu makalede kimlik terimi genel anlamıyla anlatı kimliği bağlamında bir oluşum süreci olarak ele alınmaktadır. Araştırma konusunu daha verimli hale getirmek için seçilen kuramcıların kimlik kavramı kapsamındaki ifadeleri analiz edilecek ve kimliğin anlatı yapısı ile ilişkilendirilecektir. Anlatımcı teorilerin ana fikri, öznelere kişisel kimliklerini benlik anlatımında inşa etmeleridir. Anlatı kimlik oluşumunda dil, farklı süreçlerin çeşitli düzeylerinin merkezinde yer alır, çünkü araç olarak hizmet eder ve benlik anlatımı ile başkalarının anlatımı arasındaki etkileşim sonucu oluşur, böylece öz-imge ile dış imgenin yansıması ortaya çıkar. Bu makale sözü edilen ana düşünce doğrultusunda anlatı kimlik oluşumlarını dönüşlü ve öznelere arası bir süreç olarak ele alır ve bununla birlikte tutum, deneyim, zaman boyutu, yeterlilik, davranış ve değer gibi terimleri odak noktasına yerleştirir.

Anahtar kelimeler: Kimlik, benlik, anlatı, oluşum, kimlik oluşumu, anlatı kimliği.

The Narrative Identity Construction

Abstract: In this article, the term identity is generally treated as a construction process within the framework of narrative identity. To improve the research topic, the paper will analyze individual statements by the selected theorists within the

* Makalenin geliş ve Kabul tarihleri: 23.11.2020-14.01.2021

** Öğr. Gör., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, Almanca Birimi, Çankırı, Türkiye. ebruozu@karatekin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5336-7602.

framework of the concept of identity and will link it to the narrative construction of identity. The basic idea of the narrativist theories is that subjects construct their personal identity in the narration of the self. Language is at the center of the various levels of the different processes of narrative identity construction, because it serves as a medium and results from the interaction of the narration of the self and the narration of others, whereby the reflection of the self-image and that of the external image arise. The present article takes up this basic idea and revises narrative identity constructions as a reflexive and intersubjective procedure, with the focus on the terms, attitudes, experience, time dimension, competencies, behavior, values.

Keywords: Identity, self, narration, construction, identity constructions, narrative identity.

Die Entfaltung des Identitätsbegriffs und das Konstruktionsmodell der Narrativen Identität

Bevor die eigentliche Dimension der narrativen Identitätskonstruktion untersucht wird, soll allererst betont werden, dass der Begriff Identität als Forschungsgegenstand von verschiedenen interdisziplinären Konzepten behandelt und dementsprechend definiert wird. Die Konkretisierung des Forschungsthemas bestimmt in welcher Hinsicht Identität perzipiert und in welcher wissenschaftlichen Bearbeitung sie ungefähr eingegrenzt wird. Deshalb sollte erst einmal festgelegt werden, was im Fokus der Arbeit liegt: Sind es die inneren Prozesse, die bei der Identitätsbildung vorrangig sind und erforscht werden müssen? Oder spielen auch äußere Prozesse bei der Bildung eine wichtige Rolle, die das Individuum einer Gesellschaft reflektiert, wahrnimmt und nach Umständen kreierte? Oder anders: Wie wird ein Individuum in der Gesellschaft wahrgenommen, welche Erwartungen und Normierungen werden an ihn gestellt und welche werden von ihm reflektiert, um sich Angehörig zu fühlen? Die Klärung dieser Fragen könnten hervorheben, welche Identität (personale, soziale oder Ich) in das Rampenlicht gestellt wird.

Die narrative Identität bezieht sich auf die Konstruktion des Selbst in Geschichten (Kraus, 2000, s. 168). Mit anderen Worten ist die personelle Identität, im Sinne der narrativen Identität, Wandlungen des Selbst im Leben ausgesetzt, die psychisch und sozial hergestellt und gesichert werden (Lucius-Hoene, 2002). Diese Wandlungen des Selbst sind Prozesse der Identitätsentwicklung (im positiven, wie auch im negativen Sinne), die der Persönlichkeit und der –entwicklung bei der Gestaltung des Lebensentwurfs dem Individuum Spielraum geben besonders, wenn sie stabilisiert werden. Durch das Erforschen von unterschiedlichen Lebensentwürfen ist das Individuum in der Lage, das richtige oder das ungeeignete für sich und sein Leben finden, sondern und schließlich reflektieren zu können. Diese experimentellen Versuche der verschiedenen Verhaltensmuster braucht es, um sein Selbst und sein Lebensentwurf

herzustellen, denn es muss erfahren ‚Wer er ist?‘, und ‚Wer er in Zukunft sein möchte?‘.

Die Wurzeln sind zwar in den vorherigen Epochen und Zeitabschnitten vorzufinden, aber vor allem mit dem Beginn der Moderne ändert sich die Auffassung über Identität (Abels, 2006; Kraus, 2000), die eine enorme Definitionsvariation und umfangreiche Sichtweise ermöglicht. Es sind eher alternativ Definitionen die herangezogen werden, da sehr verschiedene wissenschaftliche Teilaspekte analysiert werden. Auch der historische Wandel der Gesellschaftsstruktur und der Lebensformen haben die Perzeption des Begriffs verändert. Gleicher Maßen hat auch der Übergang von traditionellen zur modernen Indikatoren diese Entfaltung herbeigerufen. Thomas Luckmann (1996) notiert in seinen Beiträgen, dass die persönliche Identität „keine moderne Erfindung“ (s. 293) ist und in der vormodernen Zeit die persönliche Identität von „gesellschaftlichen Lebensformen geprägt“ (ebd. s. 294) wurden, d.h. sie war „nicht das Ergebnis [...] einer subjektiven Reflexion, die sich aus der Gegenüberstellung von Ich und seinem sozialem Lebensumkreis ergab, sondern eine gesellschaftliche Gegebenheit“ (ebd.). In der heutigen Gesellschaft, kann das Ich nicht mehr als ‚gesellschaftliche Gegebenheit‘ wahrgenommen werden, sondern muss sich vom sozialen Umfeld loslösen und an seiner Identität arbeiten, denn „die Reflexionswürdigkeit und Reflexionsbedürftigkeit des Ich ist [...] zu einem Gemeinplatz geworden.“ (ebd.). In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts betrachten Wissenschaftler den Identitätsbegriff aus einer anderen Perspektive und kommen zu dem Entschluss, dass die Identitätsbildung und deren –sicherung wichtige Faktoren sind und die soziale Abhängigkeit der Ich-Entwicklung, sowie die Individualität, aber auch die sozialen Erwartungen und die persönlichen Erfahrungen, die bewertet werden, in Einklang gebracht werden müssen (Haker, 2011, s. 402). Meuter fasst dies wie folgt zusammen:

Die Ausbildung der eigenen Identität kann nicht nur als blinde Übernahme sozialer Angebote verstanden, sondern muß immer auch als ein innovativer und individueller Vorgang aufgefasst werden. Und genau aus diesem Grunde kann man, [...], das narrative Modell von personaler Identität vor anderen Modellen favorisieren, insofern es ein narratives Modell erlaubt, die Aspekte der Individualität und Innovativität in den Begriff der personalen Identität mit einbeziehen (1995, s. 244).

Kraus äußert sich zu diesem Zitat und betont, dass „[d]ieses Konzept einer formbaren, sozial vermittelten, narrativen Identität [...] sich ab[hebt] von anderen, traditionelleren Darstellungen der persönlichen Identität“ (2000, s. 169).

Die gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Strukturen üben gewiss großen Einfluss auf die Identitätsentwicklung, -gestaltung und –konstruktion der Subjekte, aber vor allem haben auch diese Einflussfaktoren enorme

Auswirkungen auf die Einstellungen, Handlungskompetenzen, Verhaltensweisen und Werthaltungen, die dann Anhand der Sprache übermittelt werden. Daher sollte man das Konstrukt der Identität in einer zeitlich bestimmten Historie verstehen, bei der diese Faktoren als Wegweiser dienen und das Subjekt dazu auffordern, sich an diese anzueignen: „[E]in Entwicklungsprozess, der innig mit der Konstitution des Subjektes in einer spezifischen gesellschaftlichen Epoche zusammenhängt; und mehr noch: Identität wird überhaupt erst zu einer Aufgabe des Subjektes in einer spezifischen historischen Situation“ (ebd., s. 22). Dieser Prozess trägt zur Folge, dass Subjekte sich selbst verwirklichen (individualisieren), d.h. Identität kann als Ergebnis der eigenen Sozialisation¹ wahrgenommen werden. Es variiert zwischen verschiedenen Möglichkeiten des Selbst², um das geeignete für sich und sein Leben auszusuchen, was bedeutet, dass es selbst bestimmen kann ‚was es ist‘ oder ‚was es sein möchte‘³. Nun besteht

¹ Soziologische und sozialpsychologische Studien bestätigen, dass man Identität als „innere Realität ... [und] äußere Realität“ (Zimmermann, 2003, s. 17) im Zusammenspiel der „Interaktion, Kommunikation und Tätigkeiten“ (ebd.) bewerten sollte. Das Innere und Äußere eines Selbst steht in Wechselbeziehung zueinander, die sich auf die Persönlichkeit des Ichs übertragen. Die Begriffe ‚Interaktion, Kommunikation und Tätigkeiten‘ werden im ‚Strukturmodell von Sozialisationsbedingungen‘ von Tillmann (1989) wie folgt kategorisiert: 1. Ebene des Subjekts: Einstellungen – Erfahrungsmuster – Wissen – Emotionale Strukturen, kognitive Fähigkeiten; 2. Ebene von Interaktion und Tätigkeiten: Eltern-Kind-Beziehungen – Schulischer Unterricht – Kommunikation zwischen Gleichaltrigen, Freunden und Verwandten; 3. Ebene von Institutionen: Betriebe – Massenmedien – Schulen – Universitäten – Militär – Kirchen; 4. Ebene der Gesamtgesellschaft: Ökonomische, soziale, politische und kulturelle Struktur. Diese Kategorisierungen sollen verdeutlichen, dass die Prozesse der Subjektentwicklung mit den der gesamtgesellschaftlichen Strukturen, aber auch gleichermaßen der Institutionen miteinander in Korrelation stehen (Zimmermann, 2003, s. 18).

² Kraus setzt sich in seinem Buch „Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne.“ (2000) im Kapitel „Das Selbst in der Krisenhaften Spätmoderne: Strategie versus Deformation“ (ss. 122-158) mit dem Begriff ‚Selbst‘ auseinander und variiert zwischen dem „strategischen Selbst“ und dem ‚fragilen Selbst‘. Er argumentiert hierzu, dass „das strategische Selbst ganz überwiegend in den Kognitionstheorien thematisiert wird, während das fragile Selbst Gegenstand psychoanalytischer Theorien ist“ (ebd., s. 125).

³ Hier möchte ich an Arthur Schopenhauer andeuten, der in „Der Welt als Wille und Vorstellung“ (1977) dieses Thema behandelt und sein Kapitel: „Bei erreichter Selbsterkenntniß Bejahung und Verneinung des Willens“ (s. 368) nennt. Er thematisiert die Bedeutung der beiden Begriffe ‚Willen‘ und ‚Erkenntniß‘, die bei der Konstruktion der Identität eine große Rolle spielen: „Der oder der zu seyn, so oder so zu handeln, könnte auch, in Folge neuer Erkenntniß, eine neue Handlungsweise ergreifen, also wieder ein anderer werden. [...] Der Wille ist das Erste und Ursprüngliche, die Erkenntniß bloß hinzugekommen, zur Erscheinung des Willens, als ein Werkzeug

die Frage darin, wie das Subjekt seine Identität, unter dieser Vielschichtigkeit und Verschiedenheit als ein erwünschtes und einstimmiges Konstrukt herstellen und aufrechterhalten kann. Dieser Prozess bewegt das Subjekt zur Entfaltung der Teilaspekte der Ich-Identität, was auch eine Bedeutung für das Selbst hat. Die einzelnen Selbste, die das Subjekt aufweisen kann, existiert erst durch die eigene Persönlichkeit, denn „Persönlichkeit ist als spezifisches Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen, das einen einzelnen Menschen kennzeichnet, zu verstehen. Zur Persönlichkeit eines Menschen gehören von außen beobachtbare Verhaltensweisen, Werthaltungen, Wissen, Sprache, wie auch innere Prozesse und Zustände, Gefühle und Motivationen“ (Zimmermann, 2003, S. 17). Jedes Subjekt ist ein Einzelwesen und sollte die Fähigkeit besitzen, individuelle Charakteristika seiner Besonderheiten und somit seine identifizierbaren Identitäten erstellen zu können und fortwährend an dieser Arbeit teil zu haben. Differente Phasen und Situationen des Lebens fordern das Subjekt zur Synchronisation mit sich selbst auf, um das Arbeiten an der eigenen Identität fortsetzen zu können, denn „[d]ie äußere Realität, d.h. die Gesellschaft, [tritt] nie in ihrer Totalität und Komplexität [dem Subjekt] gegenüber, sondern sie wird ihm in konkreten ‚Einzelwelten‘ vermittelt, die aber wiederum in größere Zusammenhänge eingebunden sind“ (ebd., S. 17 f.). Das bedeutet, dass jedes Subjekt die Selbstinitiative ergreifen muss, um zu entscheiden, welche ‚Einzelwelten‘ für ihn besonders wichtig sind, welche Situationen Einfluss auf sein Verhalten ausüben, aber auch wie es sein Leben systematisieren möchte. Die Entscheidungen werden im Selbst registriert, denn „[d]as Selbst ist kein fester Besitz, sondern vielmehr ein Konstrukt“ (Kraus, 2000, S. 155) und beeinflusst die Identität. Die individuelle Entfaltung der Identität wird dann in den Biographien der einzelnen Individuen vorzufinden sein.

Heiner Keupp verbindet den Begriff ‚Identitätsarbeit‘ mit ‚Patchwork‘ (2010) und expliziert sie folgendermaßen: „[...] Von den einzelnen Personen [ist] eine hohe Eigenleistung bei [...] der konstruktiven Selbstverortung zu erbringen [...]. Sie müssen Erfahrungsfragmente in einen für sich sinnhaften Zusammenhang bringen. Diese individuelle Verknüpfungsarbeit nenne ich ‚Identitätsarbeit‘ [...]“

derselben gehörig. Jeder Mensch ist demnach Das, was er ist, durch seinen Willen, und sein Charakter ist ursprünglich [...]. Durch die hinzugekommene Erkenntnis, erfährt er, im Laufe der Erfahrung, was er ist, d.h. er lernt seinen Charakter kennen. Erkennt sich also in Folge und Gemäßheit der Beschaffenheit seines Willens [...]. Nach dieser dürfte er nur überlegen, wie er am liebsten seyn möchte, und er wäre es: das ist ihre Willensfreiheit. Sie besteht also eigentlich darin, daß der Mensch sein eigenes Werk ist am Licht der Erkenntnis. [...] Darum kann er nicht beschließen, ein Solcher oder Solcher zu seyn, noch auch kann er ein Anderer werden; sondern er ist ein für alle Mal, und erkennt successive was er ist.“

(s. 13). Renate Höfer (2000) notiert in diesem Zusammenhang der „alltäglichen Identitätsarbeit“ folgendes:

Das Konzept der ‚alltäglichen Identitätsarbeit‘ geht nicht von einem sich entwickelnden, abschließbaren Prozeß [...] aus, sondern thematisiert Identität als einen fortschreitenden Prozeß eigener Lebensgestaltung. Identität wird nicht als etwas verstanden, das ein Subjekt ‚ab und zu bildet‘, beispielsweise wenn es sich fragt, ‚Wer bin ich eigentlich?‘, oder von anderen in einen analogen Dialog verwickelt und gefragt wird, ‚Wer bist du?‘ Subjekte arbeiten (indem sie handeln) permanent an ihrer Identität (s. 182).

Dieter Heinrich (1996) artikuliert in seiner wissenschaftlichen Arbeit, dass Subjekte ihre Identität ab einem bestimmten Alter herausbilden können, aber

[s]ie müssen diese Eigenschaft nicht haben und können sie gar nicht zu jeder Zeit besitzen. Haben sie sie einmal erworben, so sind sie zwar kraft ihrer ‚selbstständig‘. Sie können sich vom Einfluss anderer freimachen; sie können ihrem Leben eine Form und Kontinuität geben, welche sie zuvor, wenn überhaupt, nur durch äußeren Einfluß besaßen. In diesem Sinne sind sie kraft ihrer ‚Identität‘ autonome Einzelne. [...] Beliebig viele Einzelne können genau auf die gleiche Art und Weise selbstständig sein. Verhält es sich so, so können sie als Einzelne durch ihre ‚Identität‘ nicht unterschieden sein (ebd., s. 135 f.).

Diese Perspektiven ermöglichen es, den Übergang des Identitätsbegriffs von Modernen zur Postmodernen Theorien zu perzipieren, denn ‚Identität‘ ist einem ständigen Wandel unterworfen. Die Situationen im Alltag ändern sich sehr schnell und unübersehbar, die sich dann auf die Struktur der Gesellschaft ausdehnt und die dann „neue Arten der sozialen Einbindung“ (Beck, 1986, s. 206) erfordern. Diesbezüglich ist die Definition der ‚Identität‘ in der gegenwärtigen Forschung ein Problem, weil es keine übereinstimmende und konkrete Definition gibt (Schmidt, 2015, s. 23). Die Individualisierung in westlichen Gesellschaften werden als Grundlage dieser Betrachtungsweisen angenommen und von Taylor (1995, s. 8) wie folgt zusammengefasst:

Wir leben heute in einer Welt, in der die Menschen das Recht haben, ihr eigenes Lebensmuster selbstständig zu wählen, ihrem eigenen Gewissen folgend zu entscheiden, welche Überzeugungen sie vertreten wollen, und die Form der Lebensführung in zahllosen Hinsichten zu bestimmen, über die ihre Vorfahren keine Kontrolle hatten (zit. nach Kraus, 2000, s. 160).

Für die Systematisierung dieses Artikels sollte konkretisiert und analysiert werden, ‚warum Subjekte sich bei der Konstruktion der Identität emotional überfordert fühlen‘, ‚welche Auswirkungen sie auf die Persönlichkeit haben‘ und ‚was sie dazu bewegt, ihre selbst konstruierte Identität narrativ anderen übermitteln zu wollen‘. Aus der Perspektive der Fragestellungen soll resultiert

werden, inwiefern die narrative Identität konstruiert wird und welche Prozesse das Subjekt überwinden muss, um eine ‚gesunde Identität‘ gestalten zu können.

Begriffsentwicklung der narrativen Konstruktion

Wenn wir den Begriff der narrativen Konstruktion untersuchen, treten zentrale Begriffe wie Identität, narrative Identität oder narrative Identitätskonstruktion, Selbstnarration, narrative Selbst, narratives Identitätsprojekt, sowie der Begriff narrative Psychologie auf. Aber der eigentliche Grundsatz der narrativen Konstruktion wurde von Paul Ricoeur festgelegt, der nach Meuter (1995) den „beeindruckende[n] Versuch einer groß angelegten Theorie der Narrativität“ (s. 122) in seinem Werk ‚Zeit und Erzählung‘ behandelt und somit diese beiden Begriffe synchronisierend in zwei Thesen darstellt. In der ersten These von Ricoeur wird hervorgehoben, „daß das Phänomen ‚Zeit‘ sich dem philosophischen Denken entziehe“ (ebd., s. 122 ff.) und in der zweiten wiederum, „daß im Gegensatz zum philosophischen Denken das narrative Erzählen eine, wenn nicht die adäquateste Zugangsweise zum Phänomen der Zeit sei. Das narrative Erzählen erlaube eine ‚poetische Lösung‘⁴ des Zeitproblems“ (ebd., s. 123). So sind narrative Verfahren Voraussetzungen, die das Subjekt bei der Selbstorganisation im Zusammenspiel mit der Zeit und der Welt benötigen, denn diese sind elementare Begriffe für das Subjekt, um sich einen Platz in der Gegenwart zu schaffen. Die Organisation des Selbst kann durch die eigene Selbsterkennung geschehen, in dem das Subjekt anhand seiner narrativen Verfahren seine Identität spielerisch erwerbt und sie sich aneignet.

Sowohl Geschichtsschreibung und Literatur als auch unsere Alltagsgeschichten lassen sich nun verstehen als je eigene Ausformungen einer ihnen zugrundeliegenden menschlichen Tätigkeit, nämlich der Tätigkeit des narrativen Gestaltens oder Konfigurierens, wobei Ricoeur diese Tätigkeit begreift als eine schöpferische, poetische ‚Synthesis des Heterogenen‘. Unterschiedliche, vielfältige und zerstreute Ereignisse werden zu einer ‚umfassenden, vollständigen Geschichte zusammengefasst und integriert (ebd., s. 124).

In der Gegenwartswissenschaft wird seit neuem von verschiedenen Autoren (wie Kraus (2000), Meuter (1995) oder Jörissen/Zirfas (2007), Keupp (2008) u.v.a.) darüber diskutiert, dass die Perzeption von Identität sich verändert hat und man neuere Perspektiven benötigt, um die Konstruktionsweisen zu stärken. Jörissen und Zirfas (2007) behandeln das Problemfeld ‚Identität‘ in diesem Sinne aus unterschiedlichen Perspektiven:

⁴ Zur ‚poetischen Lösung‘ und Ricoeurs Thesen ausführlicheres in Meuter (1995), ss. 122-175.

Identitätsdiskussionen sind Begleiterscheinungen des kulturellen Wandels, sind Folgen einer Temporalisierung von Lebens- und Sozialformen, sind Reaktionen auf politische und mediale Prozesse. In einer Welt in der die Metaphysik kein Obdach mehr gewährt und die bewährten Korsettstangen gewichen sind, ist die Suche nach und die Reflexion um Identität – wie ehemals die Suche nach dem Sein des Menschen oder dem Gesetz der Geschichte – eine Form der Kompensation, die sich von selbst auf Dauer zu stellen scheint (ebd., s. 16).

Dem Subjekt fehlt nun die Orientierung im Leben, um an der Kontinuität seiner Identität festzuhalten, denn das sich Auflösen der gewohnten traditionellen Indikatoren einer Gesellschaft trägt dieses Erscheinen bei. Aus dem Zitat ist auch zu entnehmen, dass das Subjekt in der Gegenwartsgesellschaft, wegen der stets andauernden Orientierungslosigkeit, im Stande sein muss seine Identität zu entfalten, da sie eine lebenslange Suche ist und somit zur dauerhaften Aufgabe wird. „[Die] Enttraditionalisierungs- und Globalisierungsprozesse, Raum-Zeit-Verdichtung, sowie die unaufhaltsamen gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse [der Gegenwartsgesellschaft] beeinflussen nicht nur das zwischenmenschliche Zusammenleben, sondern nehmen auch Einfluss auf die Identitätsbildung des einzelnen Individuums“ (Maalouf, 2000, s. 35, zit. von Flicker, 2012, s. 13). Das Problemfeld wird von unterschiedlichen Perspektiven behandelt, vor allem die Multidimensionalität, oder „regionale und schichtenspezifische Unterschiede“ (Kraus, 2000, s. 161) der Gesellschaft, aber auch der zeitliche Sinnzusammenhang sind beeinträchtigende Aspekte, die die Identitätsbildung hemmen. Kraus (ebd.) notiert hierzu folgendes:

Die Identitätsbildung wird durch die Entwicklung erschwert, weil identitätssichernde Lebenswelten und Milieus ihre Verbindlichkeit verlieren. An ihre Stelle tritt ein komplexer Prozeß der Selbststeuerung und Selbstvergewisserung in Bezug auf lebensgeschichtlich relevante Vorgänge. Identität verändert ihre Qualität, sie wird zu einem permanenten reflexiven Prozeß. Biographisierungsprozesse und damit eine Situierung in der Zeit und v.a. auch in der Zukunft werden wichtiger, weil die Normalbiographie an Geltung verliert.

Die dauerhafte Aufgabe an der eigenen Identität zu arbeiten hat auch seine eigenen Makel, denn die „unterschiedlichen Zeitlogiken der einzelnen Lebenswelten [...] sind nur noch schwer zu synchronisieren, weil es dafür keine verbindlichen Modelle mehr gibt“ (ebd.). Somit verschiebt sich der Standpunkt der Identität innerhalb der gleichen Gesellschaftsstruktur, was natürlich dann zum Problem wird und das Subjekt dazu bewegt „durch [...] lebensweltliches Erleben und Handeln – auf jeweils kulturell und historisch unterschiedliche Weise – interindividuelle Muster und Strukturen aus[zubilden], die für das einzelne Individuum Orientierungsfunktion haben“ (Meuter, 1995, s. 122). Diese Kategorisierungen, in Bezug der eigenen Identität, veranlassen das Subjekt dazu,

sich narrativ zu verorten und zu konstruieren. Unter dieser Betrachtungsweise würde nach Meuter (ebd.) dann „die These lauten, daß narrative Strukturen besonders fundamentale Strukturen unserer lebensweltlichen Orientierung darstellen“. Deshalb sollten narrative Konstruktionen „individualisiert geschaffen werden“ (Keupp, 2003, s. 32), um sich den Globalisierungsprozessen anpassen zu können.

In Anlehnung an die ‚Narrative Psychologie‘⁵ wird der Ansatz vertreten, das Individuen mittels der Sprache existieren und ihre Wahrnehmungen, sowie Erlebnisse in Geschichten oder Erzählungen beschreiben, indem sie sie konstruieren und somit ihrem Leben Sinn und Bedeutung schenken, d.h. wiederum, dass sie ihre lebensweltlichen Erfahrungen, die sie gesammelt haben, aber auch ihre Rolle in dieser Welt in Geschichten umsetzen, bei dem das ‚wie‘ des Erzählens, die Ich-Identität konstruiert: „Die narrative Produktion macht somit die Person, die das erzählte Ich entwirft, zur Schöpferin ihrer selbst.“ (Boothe et al. 2000, s. 62, zit. nach Müller 2011, s. 130) Es sollte betont werden, dass nicht alles Erzählte das wahre Erscheinungsbild spiegelt, sondern eher der Akt des Erzählens den Zusammenhang und die Verbindungen darstellt und diese begründet:

Die Erzählungen über uns Selbst und unser Leben sind kein ‚wahres Abbild‘ des Erlebten oder der Wirklichkeit, sondern der Versuch des Erzählers, aus der Perspektive des hier und jetzt eine für sich selbst (und den Zuhörer) kohärente Geschichte der Welt und seines Lebens zu erzählen (Schönberg, 2007, s. 32).

So werden Erzählungen und Geschichten zeitlich betrachtet in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft eingestuft um einerseits Tatsachen im Zeitverlauf ins Auge zu blicken und andererseits „bestimmte Themen oder Handlungen miteinander zu einer Art Handlungslandschaft“ (vgl. Bruner, 1986; zit. nach Schönberg, 2007, s. 32) zu vereinigen. Die Lebensgestaltung zu einer ‚Handlungslandschaft‘ dient der Selbstentwicklung, dermaßen „daß wir uns nicht nur in der alltäglichen Interaktion in Geschichten, Erzählungen darstellen, sondern daß unser ganzes Leben und unsere Beziehung zur Welt als Narrationen gestalte[t]“ (Mancuso, 1986; zit. nach Kraus, 2000, s. 170) wird. Diese Narration

⁵ Die ersten Grundgedanken der narrativen Psychologie wurden zwar in den 1960er Jahren festgelegt, aber erst in den frühen 1980er Jahren kann man von einer Entfaltung der Denkrichtung reden. Neben wichtigen Vertreter der narrativen Psychologie (Bruner, Polkinghorne, Sarbin, Ricoeur, Gergen u. v. a.) wird dieses Konzept erst in den 1990er Jahren in Deutschland besonders von Keupp und Kraus intensiver behandelt. Als Anfang der ‚Narrativen Psychologie‘ wird die veröffentlichte Aufsatzsammlung von Theodore Sarbin verzeichnet: *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct*. New York 1986.

über unsere Lebensgeschichten sind nicht das eigentliche Spiegelbild unseres Selbst, sondern eher das Bestreben des Erzählers kohärente Geschichten seines Lebens und die des Weltgeschehen miteinander zu verknüpfen und zu erzählen, d.h. dass das Verhältnis zur Welt und den Ereignissen über Narrationen vermittelt werden, denn „[w]ir träumen narrativ, tagträumen narrativ, erinnern, antizipieren, hoffen, verzweifeln, glauben, zweifeln, planen, revidieren, kritisieren, konstruieren, klatschen, hassen und lieben in narrativer Form“ (Hardy, 1968, s. 5; zit. nach Kraus, 2000, s. 170). Die Empfindungsfähigkeiten, die in Erzählungen wiederzufinden sind, sind sozial abgebildete Strukturen, die Erlebtes sozial äußern und dem Subjekt die Chance geben, Zukunftsaussichten zu konstruieren, mit anderen Worten entwickelt das Subjekt durch Narrationen auch zukunftsorientierende Projekte des Selbst, indem es Erlebnisse in narrativer Form artikuliert und wahrnimmt.

‘Episoden und Fragmente‘ im Sinne der narrativen Konstruktion sind bedeutende Teilaspekte der Geschichten, die das Subjekt braucht, um seine eigene Lebensgeschichte sinnhaft gestalten zu können (Flicker, 2012, s. 14 ff.). Bei der Gestaltung dieser Geschichten spielen subjektive, sowie intersubjektive Erfahrungen eine Rolle, denn nicht nur die Geschichten, die wir von uns selbst haben, sondern auch Geschichten, die von anderen über uns erzählt werden, oder die wir von anderen haben, sind wichtige Bezugspunkte und erweisen dem Subjekt verschiedene Perspektiven (ebd., s. 15). Zu den Fragmenten können Familiengeschichten, nationale, sowie kulturelle Besonderheiten gezählt werden, die die Geschichten der Subjekte formen, aber auch das Wissen und die Erfahrungen der Subjekte werden individualisierend bewertet. Diese Perspektiven ermöglichen dem Subjekt seine Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu einer kontinuierlichen Biographie zu konstruieren, die er dann reflektiert.

Das Individuum wird konzipiert als Erzähler, der sich durch Erzählungen Wirklichkeit erschafft, verständlich macht und seine Stelle in der Welt bestimmt. Jedes Individuum ist Autor seiner Lebenserzählung, die durch neue Erfahrungen laufend umgeschrieben werden muß. Dadurch entwickelt sich Identität (Hipp, 2004, s. 1).

Die Entfaltung der eigenen Identität kann nie abgeschlossen werden, sondern muss den gegebenen Umständen nach, immer vom Neuem konstruiert werden. Die narrative Identitätskonstruktion als Konzept besagt, dass die

Kohärenz [...] über Geschichten konstruiert [wird]. [...] Erzählungen und Geschichten waren und bleiben die einzigartige menschliche Form, das eigene Erleben zu ordnen, zu bearbeiten und zu begreifen. Erst in einer Geschichte, in einer geordneten Sequenz von Ereignissen und deren Interpretation gewinnt das Chaos von Eindrücken und Erfahrungen, dem

jeder Mensch täglich unterworfen ist, eine gewisse Struktur, vielleicht sogar einen Sinn (Keupp, 2003, s. 31).

Die Lebensgeschichte beeinflusst die Identität und ist somit ein dynamischer Prozess, der immer fortwährend neu zusammengestellt und gestaltet werden muss: „Sich-Erzählen gehört danach zum Wesen des Menschen. Danach ‚gibt es‘ also etwas im Menschen, das ihn nach Identität suchen lässt und ihm das Medium der Narration ermöglicht (Keupp, 2002, s. 69; zit. nach Bolgourova-Tikkamäki, 2011, s. 27).

Narrative Identität

Jedes Subjekt konstruiert sein Selbst in Geschichten oder Erzählungen, die narrativ gestaltet werden, indem es seine Identitätsprojekte äußert, wie es mit sich selber, aber auch mit anderen verhandelt. Diese Narrationen sind an Normen der Gesellschaft gebunden und somit „Gegenstand sozialer Einbettung“ (Kraus, 2000, s. 168). Also wird im Alltag dem Subjekt die Aufgabe gestellt, an seiner Identität fortwährend zu arbeiten. Deshalb muss es in der Lage sein, die an ihn gerichteten verschiedenen Rollen im sozialen Leben gerecht zu werden, um in der Gesellschaft einen Platz einnehmen zu können. Nach Keupp (2002) sind demnach die Begriffe „Kohärenz und Authentizität, Anerkennung und Handlungsfähigkeit“ (s. 18 ff.) elementare Aspekte, die für die Identitätsarbeit wichtig sind und die Grundlage der „gelungene[n] Identität“ (ebd., s. 19) bilden. Neben dem Handeln sind auch Lebensgeschichten die Reflektion der Identität, denn bei der Interaktion präsentiert das Subjekt mittels dem Handeln und der Sprache lebensweltliche Erfahrungen und gesellschaftliche Normen, an die es sich angeeignet, d.h. es reflektiert ‚äußere‘ und ‚innere Realitäten‘⁷ (Zimmerman, 2003, s. 17).

⁶ Heiner Keupp (2002) beschreibt Identität in seinem Artikel „Identitäten in der Ambivalenz der Postmodernen Gesellschaft“ in den Seiten 25-32 mit der Überschrift: „Leben mit ‚riskanten Chancen‘: Welche Kompetenzen zur Lebensbewältigung brauchen Menschen in der Postmodernen Gesellschaft?“, indem er die Termini ‚Kohärenz, Authentizität, Anerkennung und Handlungsfähigkeit‘ für eine ‚gelungene Identität‘ impliziert und argumentiert, dass diese Dynamiken es erst ermöglichen über eine ‚gelungene Identität‘ sprechen zu können, denn es löst auch in gewisser Maßen eine ‚Spannungsfreiheit‘ aus, wobei das Subjekt sich seiner Selbst als Verschiedenheit wahrnehmen kann, ohne dies als bedrohende Eigenschaft zu empfinden.

⁷ Die Begriffe „innere Realität“ - „äußere Realität“ beschreibt Zimmermann (2003, s. 17) aus der Sicht der soziologischen und sozialpsychologischen Perspektive und betont, dass diese im Rahmen der „Interaktion, Kommunikation und Tätigkeiten“ (ebd.) zu verstehen sei, und das Innere und das Äußere eines Selbst in Wechselbeziehungen miteinander stehen und die Auswirkungen dieser Wechselbeziehungen auf die Persönlichkeit des Ichs übertragen werden. „Interaktion, Kommunikation und

Erzählte Lebensgeschichten eignen sich in einer besonderen Weise, der Frage nach der Identitätskonstitution nachzugehen, denn in der biografischen Selbstpräsentation beobachten wir einerseits den Prozess der Internalisierung der Lebenswelt einer Person im Laufe der Sozialisation, also die ‚Außenprägung‘ der Identität, und andererseits die Einordnung biografischer Erfahrungen in gewachsene Wissensbestände, wenn man so will: den inneren Aufbau von Identitätsdispositionen (Allheit, 2003, s. 12; zit. nach Müller, 2011, s. 125).

Der Erzählprozess der Subjekte haben verschiedene Perspektiven: 1. Das Erzählen hat die Funktion, dass das Subjekt allererst sich selbst als Individuum wahrnimmt und zu verstehen versucht, um Sinnzusammenhänge der Erfahrungen und Verhaltensweisen, erworbene Werthaltungen und Erlebnisse, also Teile seiner Selbste zu erkennen und sie reflektieren zu können. 2. Nach der Erkundung und Feststellung seiner Selbste muss es sie anderen übermitteln, um intersubjektiv Handeln zu können. Dieser Prozess des Erzählens wird als Selbstnarration expliziert. Kraus (2000) übernimmt den Terminus ‚Selbst-Narration‘ in Anlehnung an das Konzept von Gergen & Gergen (1988). Er erläutert es folgendermaßen: “Die Art und Weise, in der das Individuum selbst-relevante Ereignisse auf der Zeitachse aufeinander bezieht, bezeichne ich als Selbst-Narration [...]. Damit versucht das Individuum, kohärente Verbindungen zwischen einzelnen Lebensereignissen herzustellen [...]. Diese werden dadurch verstehbar, daß sie in einer Sequenz oder einem Entfaltungsprozeß lokalisiert werden.” (ebd., s. 171)⁸ Aus dieser Perspektive bewertend kann man betonen, dass Erzählungen Spiegelungen der Identitäten sind oder umgekehrt Identität sich von Erzählungen des Selbst lesen lässt. Das Erzählen der Lebensgeschichte fungiert auf der Basis, dass Subjekte ihre Geschichten organisieren, indem sie sich bemühen, sie so zu konstruieren, dass der Andere oder der Gegenüber diese Geschichten so versteht, wie sie erlebt wurde, aber vor allem welches Empfinden sie ausgelöst und welcher Erfahrung sie beigetragen hat (Kraus, 2000, s. 159). Selbstnarrationen dienen auch der Vergewisserung der Subjekte, denn einerseits werden sie sich bewusst, zu welcher Zeit und unter welchen Bedingungen sie

Tätigkeiten‘ diese Begriffe werden nach dem „Strukturmodell von Sozialisationsbedingungen“ Tillmanns (1989) übernommen, der diese wie folgt definiert: 1. Ebene des Subjekts: Einstellungen – Erfahrungsmuster – Wissen – Emotionale Strukturen, kognitive Fähigkeiten; 2. Ebene von Interaktion und Tätigkeiten: Eltern-Kind-Beziehungen – Schulischer Unterricht – Kommunikation zwischen Gleichaltrigen, Freunden und Verwandten; 3. Ebene von Institutionen: Betriebe – Massenmedien – Schulen – Universitäten – Militär – Kirchen; 4. Ebene der Gesamtgesellschaft: Ökonomische, soziale, politische und kulturelle Struktur. Diese Deutungen sollen zeigen, dass die Vorgänge der Subjektentwicklung mit den Vorgängen der gesamtgesellschaftlichen Strukturen, sowie der Institutionen miteinander in Verbindung stehen (ebd., s. 18).

⁸ Ausführlicheres in ebd. ss. 159-184.

gehandelt, empfunden und artikuliert haben und andererseits hat es die Funktion der Objektivierung, weil während des Erzählens entdeckt es Einzelheiten seiner Selbst aus einer anderen Perspektive und entfaltet diese auch beim Erzählen. Man darf nicht vergessen, dass all bei diesen Darstellungsweisen der Sprache eine enorme Rolle beigemessen wird, denn wie Keupp (2008, s. 68 f.) betont: „Identität ist ein Thema, weil sie in unserer Sprache eines ist. Sie wird erzählend konstruiert, die einzelnen erzählen sich immer wieder um und neu und schreiben ‚sich‘ damit fort“ (zit. nach Schmidt, 2014, s. 45 ff.).

Die narrative Psychologie, erweitert den Gedanken und impliziert, dass unser alltägliches Leben, seien es subjektive oder intersubjektive Handlungen, Erfahrungen, Werthaltungen, Einstellungen, Verhaltensweisen, ja eigentlich „unser ganzes Leben und unsere Beziehung zur Welt als Narration gestalte[t]“ wird (Kraus, 2000, s. 170). So kann die narrative Identität als charakteristische Merkmale der Identitätsbildung und –erhaltung in der Spätmodernen Gesellschaft betrachtet werden, weil der dynamische Prozess das fortwährende Arbeiten an der eigenen Identität voraussetzt und das Subjekt unter dieser Belastung sich durch das Erzählen seiner Lebensgeschichte die Geschehnisse kategorisieren und somit seine Orientierung finden kann, denn „[i]ndem wir Geschichten über uns erzählen, in denen die zeitlichen Dimensionen der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft miteinander verbunden werden, gewinnen wir ein orientierungsstiftendes Identitätsgefühl“ (zit. nach Rosa, 2007, s. 49).

Zu betonen ist auch, dass das Erzählte „keine individuellen Besitztümer, sondern als Produkte des sozialen Austausches zu verstehen“ (Kraus, 2000, s. 170) sind, denn auch die „Erzählformen und Erzählinhalte über individuelle Zukunft, [sind] [...] sozial vermittelt“ (ebd.).

Eine „wohlgeformte Narration in der westlichen Kultur“ (Kraus, 2000, s. 172) nach Gergen & Gergen (1988) benötigt a) einen sinnstiftenden Endpunkt, b) die Einengung auf relevante Ereignisse, c) die narrative Ordnung der Ereignisse, d) die Herstellung von Kausalverbindungen und e) Grenzzeichen⁹. Es ist unbedenklich, dass das Subjekt im alltäglichen Leben all diese wohlgeformten Strukturen einer Narration während des Erzählens gerecht werden kann, aber je mehr es sich an diese Strukturen hält, desto glaubwürdiger erscheint seine Geschichte dem Anderen. „Es ist zu betonen, daß diese Elemente selbst soziale Konstrukte sind und insofern auf gesellschaftliche Entwicklungen reagieren“ (ebd., s. 173).

Die wohlgeformten Narrationen benötigen nun eine Variationsebene für ihre Form. Frye (1957) hat unter dieser Perspektive in der Gegenwartsgesellschaft vier Formen hervorgehoben: erstens Komödie, zweitens Romanze, drittens Satire

⁹ Ausführlichere Informationen zu den Strukturen in Kraus 2000, ss. 170-173.

und viertens Tragödie. Eine weitere Perspektive in dieser Hinsicht bietet Campbell (1956) und besagt, „daß es einen in einer unbewußten Psychodynamik begründeten Monomythos gibt, der als Muster für eine Vielzahl von Erzählungen dient. Sie handeln in der Regel vom Helden, der nach einer Reihe von Prüfungen zu einem tiefen Verständnis der menschlichen Existenz gelangt“ (Kraus, 2000, s. 174). Gergen & Gergen (1988) überarbeiten diese Thesen und nennen drei Formen der Selbst-Narrationen: In der Stabilitäts-Narration bleibt das Subjekt während den Ereignissen unverändert, aber die progressive und regressive Narration stellt das Gegenbild zur Stabilitäts-Narration dar, denn das Subjekt ändert sich den Ereignissen zufolge (ebd.).

Man sollte betonen, dass diese gesellschaftlich und vor allem kulturell geformten narrativen Strukturen Auswirkungen auf das Selbst eines Individuums haben. Aber nun müssen Selbstnarrationen auch von anderen verstanden werden und um dies verwirklichen zu können, sollten „die Geschichten des Selbst [sich an die] allgemein akzeptierte[n] Regeln der narrativen Konstruktion“ (ebd., s. 176) halten. Denn diese narrativen Konstruktionen ermöglichen die Entfaltung des Selbst und die deren Geschichten, kurzum „Ready Made“-Verständlichkeiten (ebd.) sind Variationen für die Selbstkonstruktion.

Sich und andere verstehen basiert auf einem narrativ strukturierten Alltagsbewusstsein des Selbst und des Anderen auf der Ebene der Interaktion. Deshalb sollte man festlegen, welche Prozesse der Narration bei der Konstruktion der eigenen Identität hilfeleisten und inwiefern Subjekte aus dieser Perspektive innerhalb der Präsentation seiner Selbst profitieren können, um der Problematik aus dem Weg zu gehen und eine ‚gesunde und gelungene‘ Identität zu gestalten.

Fazit

Zusammenfassend kann berichtet werden, dass die narrative Identitätskonstruktion, die sprachliche Konstitution von Identität ist, die lebenslang andauert und dem Subjekt als Konfrontation gegenübersteht, die immer wieder fort von Neuem konstruiert und erzählt werden muss. Dieses ‚sich immer von Neuem fortwährend zu erzählen‘ haben enorme Auswirkungen auf die Identität und deren Konstruktion, denn das Subjekt muss immer wieder neu anfangen um seiner Identität Kohärenz und Kontinuität zu erschaffen. Diese Prozesse erfolgen bei manchen Individuen problemlos, aber bei manchen wiederum haftet der Druck der Entfaltung, so dass sie die Orientierung verlieren, da sowieso keine traditionellen Indikatoren mehr vorhanden sind, an die sie sich wenden können. Man könnte auch sagen, dass die Individuen, die das Erzählen eher problemlos bestehen, eigentlich im Grunde genommen nicht vollkommen als erfolgreich angenommen werden sollten, denn die narrative Identität wird nicht nur aus der Perspektive des Subjektes bewertet, sondern auch andere, die wiederum eine Gemeinschaft, Subkultur oder Kultur bilden, sind wichtige

Bezugspersonen. Der Konstruktionsprozess spiegelt eigentlich das sich wieder und wieder Bemühen der Subjekte ihrer eigenen Identitäten wieder, die sie in Geschichten oder Erzählungen narrativ umzuwandeln versuchen, um einen Platz in der Gegenwartsgesellschaft einnehmen zu können. Diese Narrationen fungieren somit auf der Basis, dass sie erstens sich selbst und zweitens den anderen übermitteln, wer sie sind und was sie dazu bewegt hat, dass zu sein was sie zu Zeit reflektieren, welche Erwartungen sie von sich selbst oder auch andere von ihnen haben, welche Erfahrungen sie im Leben belastet haben, welche Zukunftsaussichten sie über sich selbst haben, aber auch vor allem was aus ihnen werden soll, mit anderen Worten, was sie in Zukunft sein oder werden möchten. Diese verschiedenen Faktoren des Konstruierens basiert auf einer kulturellen Ebene, denn lebensweltliche Einstellungen, Erlebnisse, Verhaltensweisen und Werthaltungen sind Elementare Eigenschaften der narrativen Identitätskonstruktion, die sich auf das Subjekt in dieser Hinsicht ausdehnt und die bei der Reflektion, ja sogar der intersubjektiven Kommunikation zum Vorschein treten. All diese Lebens- und Zukunftsgestaltungen werden narrativ gestaltet und sind nicht nur Geschichten, die das Subjekt über sich erzählt, sondern auch strategische und forminhaltliche Regelungen der sind von Bedeutung, die diese Geschichten brauchen, um dem Gegenüber bei der Narration der als glaubwürdig, plausible oder auch unglaubwürdig eingestuft zu werden. Denn jedes Individuum möchte seine Lebensgeschichte dem Gegenüber so vermitteln, dass er es für glaubwürdig empfindet, denn es braucht diese Glaubwürdigkeit um am sozialen Leben teil zu haben. Um diese Anerkennung muss es seine Geschichten so gut wie möglich als wohlgeformte Narration konstruieren, um seiner Identität halt zu schenken. Je mehr es den Anhub verliert, desto schwieriger wird es den Anschluss zu einer ‚gelungenen und gesunden‘ Identität zu finden. Natürlich spielen verschiedene Aspekte im Einzelnen eine enorme Rolle, wie z. B. das Verhältnis der Begriffe ‚Erzähler‘ (Subjekt, Autor), ‚Erzählung‘ (mündlicher oder schriftlicher Text) und ‚Erzählen‘ (Erörterung, Diskurs) in Korrelation zur Identität, aber im Allgemeinen herrscht die Meinung, dass postmoderne Lebens- und Gesellschaftsstrukturen, die Identitätsbildung, -entwicklung und die -sicherung erschweren. Bei all dieser Vielfalt der Definitionen und Grundgedanken in der Gegenwartsgesellschaft fühlt sich das Subjekt, in Hinsicht seiner Identität bedroht und versucht dieses Gefühl narrativ zu überwinden, was aber wiederum auch belastend wirken kann. Trotz allem ist die narrative Identitätskonstruktion in der Gegenwartsgesellschaft der faden, um sich dem Leben und der Welt Anhang zu finden.

Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2006). *Identität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg einer anderen Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bolgourova-Tikkamäki, M. (2011). *Grenzlose Grenzen. Interkulturelle Identitätssuche im modernen Schelmenroman an Beispiel von Ilija Trojanows ‚Die Welt ist Groß und Rettung lauert überall‘ und Abbas Khiders ‚Der Falsche Inder‘*. Abgerufen am 20.08.2019: <https://core.ac.uk/download/pdf/197959437.pdf>
- Boothe, B., Wyl von, A., Wepfer, R. (2000). Erzähldynamik und Psychodynamik. In: Neumann, M. (Hg.) *Erzählte Identitäten. Ein interdisziplinäres Symposium* (ss. 59-76), München: Wilhelm Fink.
- Campbell, J. (1956). *The Hero with a Thousand Faces*. New York: Meridian.
- Flicker, G. (2012). „Identität durch Narration?“ *Pädagogische Überlegungen zu den Bedingungen „Narrativer Identität“*. Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.
- Frye, N. (1992). *Anatomy of Criticism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gergen, K. J. & Gergen, M. M. (1988). Narrative and the Self as Relationship. In L. Bergowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (ss. 17-56). New York: Academic.
- Haker, H. (2011). Identität. In: M. Düwell, C. Hüenthal, M.H. Werner (Ed.), *Handbuch Ethik* (ss. 400-405). Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.
- Hardy, B. (1968). Towards a Poetics of Fiction: An Approach Through Narrative. *Novel*, 2, 5-14.
- Heinrich, D. (1996). „Identität“ - Begriffe, Probleme, Grenzen. In: Marquard, O., Stierle, K. (Ed.), *Identität* (ss. 133-186). München: Wilhelm Fink.
- Hipp, J. *Die narrative Denkrichtung in der Beratung*. Abgerufen am: 20.08.2019: <https://www.wengelundhipp.de/assets/Publikationen/NEU-2014/2004-Die-narrative-Denkrichtung-in-der-Beratung.pdf>.
- Höfer, R. (2000). *Jugend, Gesundheit und Identität. Studien zum Kohärenzgefühl*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Keupp, H. (2002). Der Herstellungsprozess von Identität. In: *Identitätskonstruktionen. 2. Auflage* (ss. 190-214). Hamburg: Reinbeck Verlag. Abgerufen am: 10.07.2019: <http://wikis.hawk-hhg.de/wikis/fields/Identitaet/uploads/Literatur/keupp-herstellungsprozess-von-identitaet.pdf>.
- Keupp, H. (2003). *Identitätskonstruktionen*. Abgerufen am: 10.07.2019: <http://www.ipp-muenchen.de/texte/identitaetskonstruktion.pdf>.
- Keupp, H. (2010). *Vom Ringen um Identität in der spätmodernen Gesellschaft*. Abgerufen am: 18.06.2018: <https://www.lptw.de/archiv/vortrag/2010/keupp-vom-ringenum-identitaet-in-der-spaetmodernen-gesellschaft-lindauer-psychotherapiewochen2010.pdf>.

- Keupp, H., Ahbe, T.U.A. (2008). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. 4. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W., Kraus, F. (2002). *Identitätskonstruktionen. Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kraus, W. (2000). *Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne*. Herbolzheim: Centaurus.
- Lucius-Hoene, G., Deppermann, A. (2002). *Rekonstruktion Narrativer Identität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Luckmann, T. (1996). Persönliche Identität, Soziale Rolle und Rollendistanz. In: O., Marquard, K. Stierle (Ed.), *Identität* (ss. 293-314). München: Wilhelm Fink.
- Maalouf, A. (2000). *Mörderische Identitäten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mancuso, J. C. (1986). The acquisition and use of Narrative Grammar Structure. In: T. R. Sarbin, (Ed.), *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct* (ss. 91-110). New York: Praeger.
- Meuter, N. (1995). *Narrative Identität. Das Problem der Personalen Identität im Anschluß an Ernst Tugendhaft, Niklas Luhmann und Paul Ricoeur*. Stuttgart: M. J. Metzler.
- Müller, B. (2011). *Empirische Identitätsforschung. Personale, Soziale und Kulturelle Dimension der Selbstverortung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricoeur, P. (1988). *Zeit und Erzählung I: Zeit und Historische Erzählung*. München: Fink.
- Ricoeur, P. (1989). *Zeit und Erzählung II: Zeit und Literarische Erzählung*. München: Fink.
- Ricoeur, P. (1991). *Zeit und Erzählung III: Die erzählte Zeit*. München: Fink.
- Rosa, H. (2007). Identität. In: J. Straub, A. Weidemann, D. Weidemann (Ed.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder* (ss. 47-55). Stuttgart-Weimar: J. B. Metzler.
- Schmidt, J. (2015). *Zerstörte Bildnisse, verstörte Identität? Eine Untersuchung fragiler Identitätswürfe und deren Entwicklung in Gerhart Hauptmanns Michael Kramer, Max Frischs Andorra und Mathias Polityckis Jenseitsnovelle*. Diplomarbeit, Justus-Liebig-Universität, Gießen. Abgerufen am: 18.02.2019 http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11491/pdf/SchmidtJulia_2015_02_05.pdf
- Schopenhauer, A. (1977). *Die Welt als Wille und Vorstellung I*. (Zürcher Ausgabe. Werke in zehn Bänden). Hier: Bd. II. Zweiter Teilbd. Zürich: Diogenes.

- Schönberg, L. (2007). „*Erzählungen des Lebens*“ *Das Individuum im kulturellen Diskurs*. Abgerufen am: 25.12.2019 http://web.fu-berlin.de/postmoderne-psych/publikationen/erzaehlungen_des_lebens.pdf.
- Taylor, C. (1988). *Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tillmann, K.J. (1989). *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Hamburg: Reinbek.
- Zimmermann, P. (2003). *Grundwissen Sozialisation*. Opladen: Leske + Ulrich UTB.
- Zirfas, J., Jörissen, B. (2007). *Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (HÜYDOTAD)

Amaç ve Kapsam

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

Değerlendirme

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

Genel Kurallar

İletişim: Yazarlar, her türlü haberleşmeyi aşağıdaki adresle yapmalıdır.

Hacettepe Üniversitesi

Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Beytepe Yerleşkesi 06532, Ankara.

Tel: + 90.312.2977182 / 2976771

Belgeç: + 90.312.2977171

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

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

Yazarların Dikkat Etmesi Gereken Hususlar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Makale Örneği

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

Kitap Örneği

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

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

Çeviri Kitap

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

Yabancı Dilde Kitap

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

Editörlü Kitaptan Bir Bölüm

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

Yüksek Lisans, Doktora Tez Örneği

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

Elektronik Kaynak Örneği

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

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

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

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

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

Dil ve Yazım

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

Telif Hakkı

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

HACETTEPE UNIVERSITY
JOURNAL OF TURKISH STUDIES AS A FOREIGN LANGUAGE

Aim and Scope

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

Evaluation

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

General Rules

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

Hacettepe University
Institute of Turkish Studies
Beytepe Campus 06532 Ankara
Tel: + 90.312.2977182 / 2976771
Fax: + 90.312.2977171
E-mail: huydotad@hacettepe.edu.tr / huydotad@gmail.com
HUYDOTAD Web Page: <https://dergipark.org.tr/huydotad>

The Points to be Considered by the Authors

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

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

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

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

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

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

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

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

For Article

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

For Books

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

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

Translated Books

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

Books in a Foreign Language

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

Part from Edited Books

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

For Master and PhD Thesis

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

Elektronik Sources

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

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

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

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

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

Language and Writing

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

Copyright

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

