Genç Dilbilim Yazıları

2020

Genç Dilbilim Yazıları

Editörler
İpek Pınar UZUN
Bahtiyar MAKAROĞLU
Kübra KARACA

9 786056 729942

dilbilim derneği yayınları
dilbilimdernegi@gmail.com
www.dilbilimdernegi.org

dilbilim derneği yayınları

GENÇ DİLBİLİM YAZILARI

Editörler
İpek Pınar UZUN
Bahtiyar MAKAROĞLU
Kübra KARACA

Yayın Kurulu
Cemre Ece KIRCALI
Meltem AYABAKAN İPEK
Yasemin GÜÇLÜTÜRK

2020
Dilbilim Derneği Yayınları · Ankara

2020 GENÇ DİLBİLİM YAZILARI
Genç Dilbilim Yazıları Serisi 1

Yayın Hakları © Yazarlara aittir.
Basım Tarihi: Mart, 2020
Yayınevi Sertifika No: 35178
e-ISBN: 978-605-67299-4-2

Tüm hakları saklıdır. Yayınevinden yazılı izin alınmadan hiçbir şekilde kopya edilemez, çoğaltılamaz ve yayımlanamaz.

GENÇ DİLBİLİM YAZILARI

Ankara Üniversitesi ve Dilbilim Derneği'nin katkılarıyla.

İÇİNDEKİLER

Önsöz…… 7

Hakem Kurulu…… 9

Dilbilimin Yabancı Dil Öğretimi Çalışmalarındaki Yeri.....…… 11
Kübra Karaca

Günümüz Kuramsal ve Deneysel Sesbilim Araştırmalarına Bir Bakış……..…..…… 25
Arif Yıldızlı

"Biz Grinin Hevesiyiz": Rap Müzikte Ankaralı Özgünlüğü……..…..... 35
Armağan Ertekin ve Kerim Koçak

Hayat ve Yaşam Sözcüklerine İlişkin Kavramsal Metaforlar Üzerine Derlem Temelli Bir Çalışma…… 45
Berna Açıkyıldız

Eylemcil Yüklemle Üyeleri Arasındaki Zaman, Kişi ve Sayı Uyumlarının Yabancılara Bir Diyalog Botu Üzerinden Etkileşimli Öğretimi……...…… 53
Brusk Çamçı ve Sedat Karakaya

Identities of Biculturals: Frame Switching among Turkish-English Bilinguals…… 63
Burkay Kuru ve Hasan Can Öztürk

Türkçede –ya ile Biten Sözcüklerde Vurgu Görünümleri…… 78
Ecem Sözen

Disleksi Tanısı Olan İlköğretim Çağındaki Öğrencilerin Konuşmalarının Grice'ın İşbirliği İlkesi Açısından İncelenmesi..... 91
Esra Mengi

An Analysis of Language Situation of Georgian- speaking Speech Communities in Turkey... 101
Fikriye Beyza Dilbaz ve Sare Zeynep Demir

Türkçede Mutluluk Metaforları…….…….. 117
Işın Tekin

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Deyim Kullanımı……..……...…… 127
Nermin Altıntaş

Sesbilimsel Düzeydeki Uyumların Yabancılara Öğretimi için Tasarlanan Çevrimiçi Bir Oyun……..... 147
Oğuzberk Erol

Gülmece Kuramlarına Dayalı Güldürü: Tolgshow Örneklemi…….…... 153
Saye İla Akkaya

ÖNSÖZ

Bu kitap, 19-20 Nisan 2019 tarihlerinde, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Dilbilim Bölümü ve Dilbilim Derneği'nin ortaklaşa düzenlemiş olduğu 13. Dilbilim Öğrenci Konferansı'nda sunulmuş olan bazı bildirilerin makale olarak geliştirilmiş biçimlerini kapsamaktadır.

Birçok üniversitede lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimine devam eden genç araştırmacıların katıldığı 13. Dilbilim Öğrenci Konferansı, Dilbilimin hem sesbilim, anlambilim, sözdizim gibi alanlarında yapılmış küçük ölçekli çalışmaların, hem toplumdilbilim, ruhdilbilim, metindilbilim, söylem çözümlemesi gibi alanlarında yapılmış büyük ölçekli çalışmaların, hem de bilişsel dilbilim gibi farklı yaklaşımları ve bakış açılarını temel alan çalışmaların yer aldığı zengin bir bilimsel içeriğe sahipti. Her yıl bir üniversitemizin ev sahipliğinde hiç aksamadan sürdürülen, Türkiye'de Dilbilim ve ilgili alanlarda öğrenim gören genç araştırmacıların bir araya geldiği, alanda tamamlanmış ve sürdürülmekte olan çalışmaların tartışıldığı ve karşılıklı görüş alış verişinin yapıldığı bilimsel ortamlar yaratan Dilbilim Öğrenci Konferanslarının 13 yıllık geleneğine olan ilginin, ilerleyen yıllarda da azalmayıp çoğalması en büyük dileğimiz.

Dilbilim Derneği Yönetim Kurulu ile gerçekleştirilen toplantılar sonucunda konferansı düzenleyen üniversitelerin talep etmesi durumunda, Dilbilim Öğrenci Konferansı bildiri kitaplarının "Genç Dilbilim Yazıları" adıyla Dilbilim Derneği Yayınlarının çevrimiçi kitap (e-book) serisi olarak yayımlanması kararı alındı. Elinizdeki bu kitap, bir bilimsel kitap dizisi olarak tasarımlanan bu kararın ilk ürünüdür. Bu güzel gelişmenin, Dilbilim ve ilgili alanlarda akademik hayatını devam ettirmeyi amaçlayan genç araştırmacıları teşvik edeceği şüphesizdir.

Bu ürünün ortaya çıkmasını sağlayan başta, değerli çalışmalarıyla dilbilim alanına katkıda bulunan genç yazarlarımız, bildiri özetlerinin değerlendirilme sürecinde bizlerden desteğini esirgemeyen hakemlerimiz olmak üzere, bildiri kitabının basımını gerçekleştiren Dilbilim Derneği Yayınlarına; konferans süresince özveriyle bize katkı sağlayan Ankara Üniversitesi Dilbilim Bölümü öğretim elemanlarına ve konferans düzenleme kuruluna teşekkürlerimizi sunarız. Okuyucularımıza keyifli okumalar diliyoruz.

Mart 2020, Ankara

Editörler
İpek Pınar Uzun
Bahtiyar Makaroğlu
Kübra Karaca

Hakem Kurulu

Bahtiyar Makaroğlu	*Ankara Üniversitesi*
Beyza Sümer	*Max Planck Institute*
Cemre Ece Kırcalı	*Ankara Üniversitesi*
Emel Kökpınar Kaya	*Hacettepe Üniversitesi*
Emre Yağlı	*Hacettepe Üniversitesi*
Gülsüm Atasoy	*Toros Üniversitesi*
Hazel Zeynep Kurada	*Hacettepe Üniversitesi*
İpek Pınar Uzun	*Ankara Üniversitesi*
Kübra Karaca	*Ankara Üniversitesi*
Meltem Ayabakan İpek	*Ankara Üniversitesi*
Murat Özgen	*Dokuz Eylül Üniversitesi*
Nurbanu Korkmaz	*Hacettepe Üniversitesi*
Tarık Uzun	*Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi*
Umut Demirhan	*Mersin Üniversitesi*

Genç Dilbilim Yazıları, 2020
Dilbilim Derneği Yayınları, Ankara
11-23

Dilbilimin Yabancı Dil Öğretimi Çalışmalarındaki Yeri

Kübra KARACA

Ankara Üniversitesi

kkaraca@ankara.edu.tr

Öz

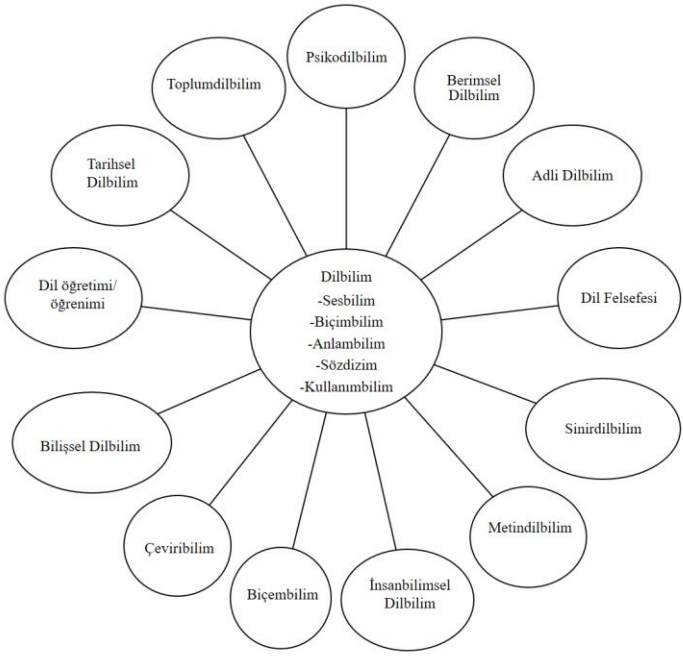
Bu çalışmada, dilbilimsel kuram ve yaklaşımların yabancı dil öğretimi alanına sunduğu katkının, alanyazındaki kuramsal ve uygulamalı çalışmalar çerçevesinde, ana çizgileriyle tanıtılması amaçlanmaktadır. 20. yüzyılın ortalarında, yabancı dil öğretimi alanının, dilbilim alanına yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalardan (Fries, 1945; Lado, 1964) ve bu çalışmalardan ortaya çıkan kuramsal buluşlardan beslenmesiyle, disiplinler arası çok boyutlu bir görünümün belirginleşmeye başladığından söz edilebilmektedir. 1940'lardan itibaren, dil öğretim yöntemlerinin ve süreçlerinin incelenmesine ilişkin yapılan çalışmaların uygulamalı dilbilim alanı içerisinde daha başat bir rol edinmesiyle, kuram ve uygulama arasındaki ilişkiyi kurmaya çalışan araştırmalar da hız kazanmıştır (Richards & Rodgers, 2014). Bu bakımdan, dilbilimin yabancı dil öğretimine olan katkılarını kayda değer bulmayan araştırmacıların (Mackey, 1967) aksine, iki alanın etkileşiminin yararlı birçok sonuç ortaya çıkarabileceğini öne süren araştırmacılar (Corder, 1973; Halliday, McIntosh & Steevens, 1965) da bulunmaktadır. Bu konuda çeşitli görüşler sunulmuş olsa da, günümüzde gelinen noktada, öğrenicilerin dil dizgesinin işleyişine yönelik farkındalıklarını uyandırmada ve dil öğrenimi/öğretimi süreçlerini daha etkili sonuçların ortaya çıkabileceği bir biçime dönüştürmede, söz konusu iki alanın etkileşiminden yararlanmanın oldukça önemli olduğu yorumu yapılabilmektedir. İnsanın dil davranışının betimlendiği dilbilim alanının, dilbilgisi öğretimi, araç geliştirme kuram ve ilkelerinin oluşturulması, dil becerilerinin geliştirilmesi, dil öğrenme amaçlarının belirlenmesi, dilin bileşenlerine ve işlevlerine yönelik farkındalığın artırılması, farklı öğrenme ortamlarına uyabilecek dil girdisinin yapılandırılması, sınıf içi ortamlarda kullanılan teknik ve etkinliklerin belirlenmesi gibi başlıca konulara son derece önemli katkıları bulunmaktadır. Bu doğrultuda, çalışma, bu katkının ortaya çıkarıldığı bazı kuramsal ya da deneysel çalışmalardan görünümler sunarak, dilbilim-yabancı dil öğretimi alanlarının etkileşimine ve yabancı dil öğretimi alanındaki yeniliklerin kuramsal kökenlerini kavramaya yönelik farkındalığın oluşmasına ışık tutacaktır.

Anahtar Sözcükler: dilbilim, yabancı dil öğretimi, uygulamalı dilbilim.

1. Giriş

İnsan iletişimini sağlayan bir dizge olan dil sesbilimsel, biçimbilimsel, anlambilimsel, sözdizimsel ve kullanımbilimsel bileşenlerine ayrılmaktadır. Dilbilimciler, küçük ölçekli düzlemde sesbirimlerin, biçimbirimlerin, anlambirimlerin işleyişini anlamak ve dilsel

birimlerin dizim ve dönüşüm kuralları ile işlevlerine ilişkin ilişkileri incelemek üzere çalışmalar gerçekleştirmektedir. Bir dili bilmek, o dilin sesbilimsel, biçimbirimsel, sözdizimsel, anlambilimsel özelliklerini ve bu bileşenlerin işleyiş kurallarını bilmektir. Böylece dilbilimciler, dilin bu çok yönlü doğasını anlamaya ve ötesinde dilin, dil-dışı özellikler ile olan ilişkisini de açıklamaya çalışmakta; bu amaca yönelik kuramlar, ilkeler ya da modeller geliştirmektedir. Dilbilimciler, bu açıklamaları yaparken, büyük ölçekli düzlemde çeşitli disiplinlerin kuram ve ilkelerinden de yararlanabilmektedir. Sözgelimi *dilbilim, felsefe, çeviribilim, insanbilim, bilgisayar bilimleri, toplumbilim, psikoloji, sinirbilim, tarih* ve *dil öğretimi* gibi farklı alanlarla etkileşime geçebilmektedir (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Dilbilimin farklı disiplinlerle etkileşimi

Bu doğrultuda bu çalışmada, dilbilim ve yabancı dil öğretimi alanlarının etkileşiminde gerçekleştirilen çeşitli kuramsal ve uygulamalı çalışmalardan örnekler sunulmaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Çalışmada, araştırmalara ilişkin genel görünümün betimlenebilmesi amacıyla, tarama modeli ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Dilbilim-yabancı dil öğretimi arakesitinde gerçekleştirilen ve alanyazın çerçevesinde önemli olduğu düşünülen kuramsal ve uygulamalı çalışmalar, bu çalışmanın veri tabanını oluşturmaktadır. Araştırmada, dilbilimsel çalışmalardan elde edilen bilgilerin, yabancı dil öğretimi ilkelerinin tasarlanmasına ve uygulanmasına nasıl katkıda bulunduğu incelenmekte ve tartışılmaktadır. Yapılan incelemelerden sonra ise, çeşitli gözlemlere ve bu gözlemler doğrultusunda biçimlenen önerilere ulaşılmaktadır.

3. Kuramsal Çerçeve

Dilbilimin yabancı dil öğretimiyle olan etkileşimine bakıldığında, çeşitli dilbilimsel kuram ve yaklaşımların, yabancı dil öğretimi çalışmalarına yön verdiği görülmektedir. İlk olarak, betimsel dilbilgisi (*descriptive grammar*) yaklaşımıyla, dil kullanıcısının zihnindeki dilbilgisi açıklanmaya çalışılmıştır. Alanyazında, betimsel dilbilgisi, en genel biçimiyle, biçimsel dilbilgisi (*formal grammar*) ve işlevsel dilbilgisi (*functional grammar*) başlıkları altında ulamlandırılmaktadır (Larsen-Freeman, 2001). Saussure'ün (1916) *Course in General Linguistics* (1916) ve Bloomfield'ın (1933) *Language* adlı eserleriyle yapısalcılık üzerine biçimlenen yapısal dilbilgisi (*structural grammar*) ve Chomsky'nin (1957) üretici-dönüşümsel dilbilgisi (*generative transformational grammar*), biçimsel dilbilgisi ulamı altında, Halliday'in (1970) Firth'ün etkisinde kalarak geliştirdiği dizgeli işlevsel dilbilgisi (*systemic functional grammar*) ise işlevsel dilbilgisi ulamı altında incelenmektedir.

Geleneksel dilbilgisi anlayışının yansımaları, 17. ve 19. yüzyıllar arasındaki dil öğretimi izlencelerini biçimlendirmiştir. Bu dönemdeki dil öğretimi, dildeki biçimlerin belirtik bir biçimde öğretilmesine yönelik olarak gerçekleştirilmiş ve dil öğretimi sürecinde kullanılan dilbilgisi-çeviri yönteminde, dilin tümdengelimli bir biçimde öğretilmesi sağlanmıştır. 19. yüzyılın sonlarına doğru ise, bu öğretim yöntemine tepki olarak, sözel dilin öncelendiği ve geleneksel dilbilgisi anlayışının reddedildiği öğretim yöntemleri (doğal yöntem, dolaysız yöntem vb.) ortaya çıkmıştır.

Ruhbilim ve dilbilim arasında yıllardır süregelen ve dil öğretimine de yansımaları olan bir etkileşim söz konusudur. Bu etkileşimin anlaşılmasıyla, dil öğretiminin kuramsal temellerinin anlaşılması kolaylaşacaktır. 20. yüzyılın ilk yarısında egemen olan ve tüm öğrenmelerin alışkanlık kazandırma süreciyle oluştuğunu öne süren *davranışçı kuram* (Skinner, 1957), dilbilim akımlarından *yapısalcılığı* ve 20. yüzyılın ikinci yarısında egemen olan *bilişsel kuram* ise dilbilim akımlarından üretici-dönüşümsel dilbilgisini etkilemiştir. Yapısalcılığa göre dil incelemeleri, dilin yapısal özelliklerini çözümlemeye dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu çözümleme, dilin sesbilim, biçimbilim ve sözdizim düzeylerinde kuralların betimlenmesiyle gerçekleştirilmektedir. Yapısalcılığın savunucuları, davranışçı kuramın öne sürdüğü "*öğrenme, uyaran-tepki koşullanmasıyla, pekiştirme, taklit ve yineleme süreçleriyle gerçekleşir*" (Skinner, 1957) ilkesini dil öğrenimi sürecine uyarlamıştır (Hymes & Fought, 1981). Yapısalcılığın yabancı dil öğretimine yansımaları ise, işitsel-dilsel yöntemle birlikte olmuştur (Richards & Rodgers, 2014). İşitsel dilsel yöntemde, öğrenicilere, yineleme, dönüştürme, zincirleme gibi işlemlerin yer aldığı örgü alıştırmaları verilerek alışkanlık oluşturulmaya çalışılmış, öğrenicilerin dinleme ve konuşma becerilerine odaklanmaları sağlanmıştır. Böylece, öğrenicilerin, sunulan izlencedeki dilsel yapıları mekanik bir biçimde ezberlemeleri sağlanmıştır.

Chomsky (1957), yapısalcı betimlemelerin anlam üzerinde durmaması nedeniyle, davranışçılığa karşı çıkarak, *üretici-dönüşümsel dilbilgisi* kuramını ortaya atmıştır. 1960'lara değin etkisini sürdüren Amerikan yapısalcılığı, Chomsky'nin sunduğu eleştirilerle birlikte gücünü yitirmeye başlamıştır. Chomsky (1976), *Evrensel Dilbilgisi* (ED) kuramını öne sürerek, dillere özgü ilkeler ile değiştirgenleri tanımlamıştır. Chomsky (1976), anadili konuşucularının içselleştirdiği dilsel kurallar dizgesini *edinç*, bu bilginin üretime yansımasını ise *edim* olarak adlandırmıştır. Chomsky (1957), *Syntactic Structures* adlı eserinde, tüm insanların potansiyel olarak doğuştan taşıdıklarını düşündüğü bu yapıyı '*örtük dilbilgisi*' olarak tanımlamaktadır. Chomsky (1957),

'*yaratıcılık'* ve '*uyaran yoksulluğu*' kavramlarıyla ise, bireylerin dilbilgisel sezgilerinden ve doğuştan getirdikleri *Dil Edinim Düzeneklerinden (Language Acquisition Device)* yararlanarak, daha önce hiç işitmedikleri sözceleri üretebildiklerine dikkat çekmekte ve dil öğreniminin yalnızca öykünmeye dayanmadığını açıklamaya çalışmaktadır.

Yukarıda sözü edilen biçimsel yaklaşımlara, dilin betimlenmesinde anlamı ve işlevi öne çıkaran işlevsel yaklaşımlar da eklenmiştir. Halliday'in (1970) *dizgeli-işlevsel dilbilgisi*, dilin iletişim işlevini öncelemekte ve dilin nasıl kullanıldığını açıklamaya çalışmaktadır. Bu doğrultuda, Halliday (1970), *dilin işlevlerini, düşünsel işlev, kişilerarası işlev* ve *metinsel işlev* olarak tanımlamıştır. 1970'lerden sonra *işlevselcilik* akımının ağırlık kazanmasıyla, kullanımbilime ilişkin araştırmaların da yoğunluk kazandığı görülmektedir.

Schmidt (1990), *fark etme denencesi* (*noticing hypothesis*) ile, öğrenicilerin, öğrenecekleri dilin yapılarının farkında olmadan, söz konusu dilsel özellikleri öğrenemeyeceklerini öne sürmektedir. Pienemann'ın (1988) *İşlemleme Kuramı* (*Processability Theory*), öğrenicilerin aradillerine ilişkin dilbilgisel gelişimlerini bilişsel bir yaklaşımla incelemektedir. VanPatten'ın (2002) *Girdi İşlemleme Modeli* (*Input Processing Theory*) ise, öğrenicilerin, girdiyi belleklerinde nasıl işlemlediklerini ve girdiyi alındıya nasıl dönüştürdüklerini açıklamaya çalışmaktadır. VanPatten (2002), ikinci dil öğrenicilerinin girdiyi işlemleme süreçlerinde karşılaşabilecekleri sorunlardan birinin, biçime ve anlama aynı anda odaklanmaları olabileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle, VanPatten'a (2002) göre, öğrenicilere girdiyi nasıl doğru şekilde işlemleyeceklerinin de öğretilmesi gerekmektedir. Long (1991) ise, *biçime odaklılık* ile biçim ve anlamın birlikte işlenmesi gerektiği düşüncesini öne sürmektedir.

Dilbilim-yabancı dil öğretimi arakesitinde gerçekleştirilen güncel çalışmalara bakıldığında, özellikle bilişsel dilbilim ve sinirdilbilim alanlarında gerçekleştirilen çalışmaların, dil öğretimi alanına son derece önemli katkılar sağladığından söz etmek gerekmektedir. Biçimsel yaklaşımların dilin nasıl inceleneceğine ilişkin getirdiği açıklamaların görece yetersiz kalması sonucunda, 1970'li yılların başında bilişsel dilbilim alanı ortaya çıkmıştır (Evans & Green, 2006). Bilişsel dilbilimciler, dilin düşünceyi, kavramsal dizge içindeki yapıyı ve insan zihninin temel özelliklerini yansıttığını öne sürmektedir (Evans & Green, 2006). "*Bilişsel Dilbilim, insan bilişinin belli bir işleyiş biçimi olduğunu ve dilin öncelikle bu işleyiş biçimiyle bağlantılı olarak betimlenmesi gerektiğini öne sürer. Bilişsel dilbilimin yabancı dil öğretimine yansıması, yapay zekanın dil öğretimine sunulmasında, ders araç-gereçlerinin hazırlanmasında ve iletişimsel durumların oluşturulmasında kendini göstermektedir.*" (Şahin, 2007:468). Sözgelimi bilişsel dilbilim alanında, Lakoff ve Johnson'ın (1980) kavramsal metafor kuramının, yabancı dil öğretimine olumlu yansımaları olduğundan söz edilebilmektedir.

Sinirbilimin ve dilbilimin arakesiti olarak ortaya çıkan sinirdilbilim alanında yapılan çalışmalar ise, hem beynin ve biyolojik yapılanmanın nasıl işlediğine, hem de modüler olmayan dil dizgesinin birtakım bilişsel işlevlerle birlikte nasıl işlediğine ilişkin veri sunmaktadır. Günümüzde, dilin beyinde işlemlenişi üzerine yapılan, ruhdilbilimsel yöntemlerle, yeni cihazlar ve tekniklerle daha da geliştirilen çalışmaların, yabancı dil öğretimi/öğrenimi süreçlerine ve çalışmalarına da kayda değer yansımalarının bulunduğundan söz edilebilmektedir (Benati & Angelovska, 2016).

4. Bulgular ve Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde, dilbilim-yabancı dil öğretimi etkileşiminde gerçekleştirilen bazı kuramsal ve uygulamalı çalışmalar tanıtılmakta, bu çalışmalardan ortaya çıkan sonuçların dil öğretimine yansımalarına ilişkin yorumlamalarda bulunulmaktadır.

4.1. D2 girdisinin ve dilbilgisi öğretiminin yabancı dil öğretimi sürecine etkisi

Dil girdisi, öğrenicilerin içeriği anlamak için dikkatlerini verdikleri ve iletişimsel bağlamlarda maruz kaldıkları dilsel yapılar olarak tanımlanmaktadır (VanPatten, 2002). Başka bir deyişle, öğrenicilerin maruz kaldıkları ve anlama odaklanmak üzere işlemleme yaptıkları dilsel yapılara girdi adı verilmektedir. Bireylerin dil edinciyle ilgili olduğu düşünülen sezgisel süreçler gibi içsel etmenler ve dil girdisi gibi dışsal etmenler, yabancı dil öğrenimi sürecini etkilemektedir (VanPatten, 2004). Bu bağlamda, girdinin yabancı dil öğrenimi sürecinde oldukça önemli bir rolü olduğundan söz edilmektedir. VanPatten ve Benati (2015) dilsel girdinin, öğrenicilerin edinçlerini oluşturabilmeleri için birincil kaynak olduğunu ifade etmektedir.

Alanyazında, yabancı dil öğrenimi sürecinde dil girdisinin önemine, rolüne ve işlemlenmesine ilişkin yapılmış olan pek çok araştırma bulunmaktadır (Ellis, 1994; Gass, 1999; Nassaji & Fotos, 2011; VanPatten & Benati, 2015; VanPatten & Williams, 2014). Bu araştırmaların ve daha birçok araştırmanın ulaştığı ortak sonuç, ikinci dil edinimi sürecinde dil girdisinin oldukça gerekli olduğudur. Ancak, girdinin tek başına yeterli olup olmadığının sorgulanması gerekmektedir. Bu doğrultuda, girdinin yabancı dil öğrenimi sürecindeki önemini, farklı araştırmacıların farklı biçimlerde açıkladıkları görülmektedir. Bu açıklamalardan birine göre, girdinin ikinci dil (D2) edinimi sürecindeki yerini ve rolünü belirleyen, girdinin D2 öğrenicileri tarafından nasıl işlemlendiğidir (Doughty & Long, 2008). Anadili ediniminde olduğu gibi, D2 öğreniminde de öz düzenlemeli (*self regulatory*) bir süreçten geçilmektedir. Varsıl girdinin ne olduğuna ilişkin olarak ise, üzerinde uzlaşılmış bir anlayış bulunmamaktadır.

İletişimci Yaklaşım *(Communicative Approach)* ve Anlama Yaklaşımı *(Comprehension Approach)*, D2 öğreniminde girdinin önemini öncelemektedir (Krashen, 1982). İkisi de öğrenici odaklı olan bu yaklaşımlardan ilki, öğreniciyi iletişimci olarak; ikincisi ise, dil dizgesini oluşturan kişi olarak görmektedir (Krashen, 1982; Mitchell, 2002). Bu bağlamda iletişimci yaklaşım, yabancı dil öğrenme sürecinde anlamlı etkileşimleri; anlama yaklaşımı ise, öğrenicinin sezgisel dil düzeneğini önemli görmektedir.

VanPatten (2002), D2 girdisini işlemleme sürecinin belirli teknikler yardımıyla daha kolay gerçekleşip gerçekleşmeyeceğine ilişkin yaptığı bir çalışmayı, anadili İngilizce olan ve İspanyolcayı yabancı dil olarak öğrenen katılımcılarla yürütmüştür. Çalışmanın sonunda, ortaya çıkan üç temel ilke şöyledir:

i. D2 girdisini anlamlandırma, öğreniciler için *çaba gerektiren* bir süreçtir ve işler bellek tarafından sınırlanmaktadır.
ii. D2 girdisini anlamlandırma, D2 ediniminin ilk aşamalarında ağırlıklı olarak *anlamsal düzeyde* gerçekleşmektedir.
iii. Öğrenicilerin, adlarla eylemleri ilişkilendirmeyle ilgili olarak kullandıkları belirli *işlemleme stratejileri* vardır.

Yabancı dil öğretimi çalışmalarında dil girdisinin nasıl sunulacağı konusunda, dilbilgisi öğretiminin ayrı bir yer tuttuğu görülmektedir. Krashen (1981), D2 öğrenicilerinin anlama odaklanmaları durumunda, dilbilgisi öğreniminin de kendiliğinden gerçekleşeceğini ifade etmektedir. Buna karşın, dilbilgisi öğreniminde yalnızca anlama odaklanmanın yeterli olmayacağı, dilsel yapıların öğretimine de gereksinim olduğu düşünülmektedir. Bunun sonucunda da, dilbilgisi öğretiminde hem dilsel yapıları, hem de o yapıların işlevlerini öğretmenin gerekli olduğu görüşü (Nassaji & Fotos, 2011) ortaya çıkmıştır. Dilbilgisi öğretimini iletişimsel dil öğretimiyle (*communicative language teaching*) bütünleştirerek, dilbilgisel özellikleri belirli bir bağlam içerisinde öğreniciye sunma düşüncesi çoğu araştırmacı tarafından kabul görmüştür (Cook, 2016). Bu amaçla, öğretmenlerin öğrenicilere, dilbilgisel yapıları bağlamla bütünleştirecek görevler vermesi gerektiği söylenmektedir. Sözgelimi Cook (2016), öğretmenlerin birincil görevinin, farklı öğretim bağlamlarına uyabilecek varsıl dil girdisini yapılandırmak olduğunu ifade etmektedir.

Bazı çalışmalar, öğrenicilerin öğrendiklerinden daha fazlasını algılayabildiklerini ya da algıladıklarından daha fazlasını öğrenebildiklerini göstermiştir (Doughty, 1991). Sözgelimi, ilgi tümceciklerinin öğrenimi üzerine gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrenicilere bütün ilgi tümceciği türleri ve örnekleri sunulmamasına karşın, öğrenicilerin girdide sunulmayan yapıları da süreç içinde öğrendikleri ortaya konmuştur (Gass, 1999). Benzer biçimde, De Jong (2005), anadilleri Felemenkçe olan ve İspanyolcayı D2 olarak öğrenen katılımcılarla gerçekleştirdiği çalışmasında, ikinci dil öğrenicilerinin, ürettiklerinden daha fazlasını anlamlandırma yetisine sahip olduklarından söz etmektedir. Öte yandan, O'Grady, Lee ve Lee (2011), D2'de sözvarlığı gelişiminin doğrudan alımlanan girdiye bağlı olduğunu öne sürmektedir. Ancak, D2 girdisini, farklı düzeylere ve bireysel farklılıklara sahip olan öğrenicilerin bulunduğu bir sınıfa göre uyarlayabilmek kolay değildir. Bu bağlamda, yapılan çalışmalarda buna ilişkin çözüm önerilerinin da sunulması gerekmektedir.

Görüldüğü üzere, girdinin, yabancı dil öğrenimi sürecinde oldukça önemli bir yeri olduğu düşüncesi çoğu araştırmacı tarafından kabul görmekte, ancak girdinin ne düzeyde bir öneme sahip olduğu araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde açıklanmakta ve girdinin D2 öğrenimi sürecinde tek başına yeterli olmayabileceği ifade edilmektedir.

4.2. Yabancı dil öğreniminin alt dil dizgelerinde değişken olması

Yabancı dil öğreniminin, alt dil dizgelerinde değişken olduğu gözlemi, yapılan pek çok araştırmayla ortaya konulmuş durumdadır. Günümüze kadar yapılan araştırmaların sonuçları ağırlıklı olarak, D2'yi ergenlikten önce öğrenmeye başlayanların, anadili konuşucusu yetkinliğine daha yakın bir performans gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında, kritik dönem ile ilgili çalışmaların öncüsü olan Lenneberg'in (1967), beyin hasarı ile ilgili klinik çalışmalara dayanarak, dil işlevlerinin yanallaşmasının (*lateralization*) sol yarıkürede ergenlikte tamamlandığı sonucuna vardığı, kritik dönemin iki sözcüklü aşamanın başlangıcı olan iki yaşından on iki yaşına kadar sürdüğünü savunduğu görülmektedir (Jackendoff'tan akt. Aydın, 2001). Lenneberg (1967), dil ancak ergenlik döneminden önce edinilirse anadili konuşucusu düzeyinde edincin sağlanabildiğini savunmaktadır (Lenneberg, 1967'ten aktaran Guasti, 2004:20). Ancak, yapılan araştırmalar, kritik dönemin etkisinin alt dil dizgelerinde değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Sözgelimi, Hahne'nin (2001), Rusça ve Almanca ikidilli katılımcılarla gerçekleştirdiği ve kritik dönemin etkisini incelediği araştırmada,

katılımcıların, sözdizimsel açıdan bozuk tümceleri, tekdilli konuşuculardan anlamlı düzeyde farklılık oluşturacak biçimde işlemledikleri ortaya çıkmıştır. Anlamsal açıdan bozuk olan tümcelerin işlemlenmesinde ise, anlamlı düzeyde bir farklılığın ortaya çıkmadığı bulgulanmıştır (Hahne, 2001). Bu bağlamda, bu araştırma çerçevesinde, biçim-sözdizimsel dizgenin ediniminin biyolojik yapılanmayla büyük oranda sınırlandırıldığından, anlambilimsel dizgenin ediniminin ise çağrışımsal yollarla harekete geçtiğinden ve kritik dönemden bağımsız olarak edinildiğinden söz edilmektedir.

Kritik dönemin yansımalarının en belirgin biçimde ses dizgesinde gözlemleneceğini belirten birçok araştırma bulunmaktadır. Sözgelimi, Flege, Yeni-Komshian ve Liu (1999), anadilleri Korece olan ve İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 240 katılımcıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında, ses dizgesinin, dilin diğer bileşenlerinden ayrılan yönleri olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, Flege ve diğ. (1999), ilkokuldan itibaren ikinci/yabancı bir dile uzun süre maruz bırakılmanın, özellikle biçimbilim ve sözdizim dizgelerinin edinimi açısından daha olumlu sonuçlar verdiğini ifade etmektedir. Huang (2008) ise, yabancı dil öğrenilen ülkeye geliş yaşının, sesbilgisi ve dilbilgisi üzerindeki etkisini açıkladığı araştırmasında, Mandarin Çincesi anadili konuşucusu olan ve Amerika'ya farklı zamanlarda gelen 68 kişiye, İngilizce bir paragraf okutmuş, deneklerin okumalarını kaydetmiş ve İngilizce anadili konuşucusu olan 24 kişiden, deney grubunun aksan derecelerini ve kullandıkları dilbilgisel yapıları değerlendirmelerini istemiştir. Araştırmanın sonucunda, ülkeye geliş yaşının etkisinin, dilbilgisi alanından daha çok sesbilgisi alanında ortaya çıktığı bulunmuştur. Kritik dönemin etkisini ortaya koyan başka bir çalışmada ise Bongaerts (2005), 12 yaşından sonra yabancı dil öğrenmeye başlayan kişilerin, anadili konuşucusu düzeyinde sesletim edinemeyeceğini ifade etmektedir. Benzer biçimde, Larson-Hall (2006), 200 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği bir araştırmada, İngilizce öğrenmeye 3-12 yaşları arasında başlayan 61 öğrencinin, İngilizce öğrenmeye 12 yaşından sonra başlayan 139 öğrenciye kıyasla, sesbilgisel görevlerde daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Long (1990), ikinci dilde ses dizgesini anadili konuşucusu yetkinliğinde edinebilme yatkınlığının 6 yaşından sonra azaldığını ifade etmektedir. Goad, White ve Steele (2003) ise, anadili Çince olan ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen konuşucuların İngilizcede geçmiş zaman yapısını öğrenmeyle ilgili yaşadıkları sorunların, anadillerinin ses dizgesinin etkisinden kaynaklandığını belirtmektedir. Öte yandan, Garcia-Lecumberri ve Gallardo (2003), Bask dili ve İspanyolca bilen ikidilli çocukların, İngilizceyi üçüncü dil olarak öğrenmelerinde ortaya çıkan farklılıkları belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada öğrenciler, İngilizceyi 4 yaşında, 6 yaşında ve 8 yaşında öğrenmeye başlayanlar olmak üzere 3 gruba ayrılmış, her grubun içinde 20 öğrencinin, toplamda ise 60 öğrencinin dil kullanımları incelenmiştir. Araştırmacılar, çocuklardan '*Frog where are you?*' öyküsünü kendi ifadeleriyle anlatmalarını istemişler, verilen yanıtların üçer dakikalık kayıtlarını almışlardır. Sonuç olarak, yaşça daha büyük olan öğrencilerin, yaşça daha küçük öğrencilerin bulunduğu diğer iki gruba oranla, anlaşılabilirlik ve aksan derecesi açısından, amaç dile daha yakın bir performans gösterdikleri ortaya konmuştur. Bu sonuç, Long'un (1990), ikinci dilde ses dizgesini anadili konuşucusu yetkinliğinde edinebilme yatkınlığının yaş ilerledikçe azalacağı düşüncesiyle çelişen bir görünüm sergilemektedir.

Bu sonuçlara ek olarak, yabancı bir dil öğrenen her birey, kullanımbilimsel boyutta ve ötesinde dil yetkinliğine ulaşamayabilmektedir (Ortega, 2014). Sözgelimi Sorace (2011), sözdizimsel açıdan anadili konuşucusu yetkinliğinde performans ortaya koyan öğrenicilerin, metindilbilimsel düzlemde sorun yaşayabildiklerinden söz etmektedir.

Sonuç olarak, ikinci dil edinimi süreçleri bağlamında sesbilgisel, biçimbilimsel, anlambilimsel ve sözdizimsel düzlemlerde, bireylere ve farklı etmenlere bağlı olarak değişken bir görünümün ortaya çıkabileceği görülmektedir.

4.3. Sunulan metnin ve bağlamın yabancı dil öğretimi sürecine etkisi

Metin ve bağlamın yabancı dil öğrenimi sürecine etkisini inceleyen çalışmalara bakıldığında, öğrenicilere sunulan metin zorlaştığında, öğrenicilerin işlemleme yüklerinin/sürelerinin arttığı ve öğrenicilerin bağlam içerisinde sunulan dilsel yapıları daha etkili bir biçimde öğrendikleri görülmektedir. Sözgelimi Rayner, Chace, Slattery & Ashby'nin (2006) gerçekleştirdiği bir araştırmada, metin güçlüğünün okuduğunu anlama sürecine etkisi incelenmektedir. Çalışma, anadili İngilizce olan ve Massachusetts Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 16 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara, ortalama uzunluğu 564 sözcükten oluşan 32 metin sunulmuştur. Çalışmanın sonunda, katılımcılara sunulan metin zorlaştığında, işlemleme süresinin arttığı; metinde tutarsızlık olduğu durumlarda okuyucuların, tutarsızlığın gerçekleştiği bölüme daha fazla bir süreyle odaklandıkları ortaya konmuştur. Webb (2008) ise, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen Japon öğrenicilerin İngilizce sözcükleri öğrenmelerinde bağlamın önemini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, bağlam içerisinde sunulan sözcüklerin ediniminin, bağlam içerisinde sunulmayan sözcüklerin edinimine kıyasla daha başarılı bir biçimde gerçekleştiği belirtilmiştir. Böylece, öğrenicilere sunulan metnin ve bağlamın da yabancı dil öğrenimi süreçlerinde etkili olduğundan söz edilebilmektedir.

4.4. Tipolojik benzerlik ve farklılıkların yabancı dil öğretimi sürecine etkisi

İkinci dil edinimi sürecine etkisini olduğu bilinen durumlardan biri de, dil aktarımıdır (*language transfer*). Anadildeki dilsel yapıların, ikinci bir dile taşınması anlamına gelen aktarım, uygulamalı dilbilim ve yabancı dil öğretimi araştırmalarında uzun zamandır tartışılan bir konu haline gelmiştir (Ellis, 1994).

Singleton (1999), birincil dilin (D1) ve D2'nin tipolojik olarak birbirlerine yakın olması durumunda, olumlu aktarımın, uzak olmaları durumunda ise olumsuz aktarımın ortaya çıkabileceğini ifade etmektedir. Sözgelimi Bialystok (1997), anadilleri Almanca olan ve Fransızcayı ikinci dil olarak öğrenen kişilerin, anadilleri İngilizce olan ve Fransızcayı ikinci dil olarak öğrenenlere kıyasla, Fransızcada dilbilgisel cinsiyeti belirten yapıları işaretlemede daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Sunderman ve Kroll (2006), D1 ve D2'de biçimsel olarak birbirine benzeyen sözcüklerle karşılaşıldığında, her iki dilin de birbirini etkileyebileceğini düşünmektedir. Sözgelimi, İngilizce '*gate*' ve İspanyolca '*gato*' sözcükleri biçimsel olarak birbirine benzemektedir. Buna göre, anadili İngilizce olan ve İspanyolcayı ikinci dil olarak öğrenen öğreniciler, '*gato*' sözcüğünü öğrenirken, anadillerinin sözvarlığında bulunan '*gate*' sözcüğünden olumlu ya da olumsuz aktarım yapabileceklerdir (Sunderman & Kroll, 2006). Araştırmacıların çoğu, anadilinin dilsel becerilerinde yetkin performansı olan öğrenicilerin, yabancı dilin dilsel becerilerini edinmede ve kullanmada daha başarılı olduklarını belirtmektedir (Mumtaz & Humphreys, 2002; Andreou & Galantomos, 2009).

D2 öğrenicilerinin sözvarlıklarının ve sözcüklerle ilişkilendirdikleri anlamsal sunumların, tekdillilerinkinden farklı bir görünüm sergilediğini ortaya koyan araştırmalarla da karşılaşılmaktadır (Verhallen & Schoonen, 1998). Benzer biçimde, ikidillilerin sözcükleri adlandırmalarının, tekdillilerin sözcükleri adlandırmalarına

kıyasla daha yavaş gerçekleştiğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Ivanova & Costa, 2008). Bu çalışmalar, ikinci bir dili öğrenmenin öğreniciye ek bir bilişsel yük getirdiğini savunmaktadır.

Öte yandan, D1 aktarımının, D2 öğrenimi sürecini keskin biçimde değiştirmediğini, ancak öğrenenlerin öğrenme hızını etkilediğini savunan araştırmalar da bulunmaktadır (Ortega, 2014). Bu araştırmalar, D1'in D2 öğrenimi sürecinde sınırlı etkileri olduğundan söz etmektedir. Dile özgü işlemlemeye yönelik görevlerin sunulduğu durumlarda da, D1 ve D2'nin etkileşim halinde olduğu, günümüze kadar yapılan bilişsel ve ruhdilbilimsel çalışmalarla (Dijkstra & Van Heuven, 2002) ortaya konmuş olsa da, D1'in D2'yi ya da D2'nin D1'i ne düzeyde etkilediği konusu üzerinde farklı çalışmalardan ortaya çıkan farklı görüşler bulunmaktadır. Sonuç olarak, D1'in, D2 öğrenimi sürecinde oldukça önemli etkileri olduğundan söz etmekle birlikte, bu etkinin belirli etmenler açısından sınırlı olduğunu söyleyebilmek de olanaklıdır.

4.5. Bilişsel dilbilimin ve sinirdilbilimin yabancı dil öğretimi sürecine etkisi

Beynin, dilsel bilgiyi depolamada, anlamlandırmada ve üretmede ortaya çıkan işlevlerini inceleyen sinirdilbilimciler, elektroensefalografi (EEG), olaya ilişkin potansiyeller (ERPs), manyetoensefalografi (MEG), fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (fMRI), yakın kızılötesi spektroskopi (NIRS) gibi beyin görüntüleme teknikleriyle, dil işlemleme sürecini ve beyindeki uyarılmaları izlemektedir (Benati & Angelovska, 2016). Bilişsel dilbilimciler ise, dilin bilişle olan ilişkisini ve dilin düşünceyi nasıl biçimlendirdiğini incelemektedir. Bilişsel dilbilim ve sinirdilbilim alanlarında gerçekleştirilen çalışmalardan ortaya çıkan sonuçların, yabancı dil öğretimi/öğrenimi ortamlarına aktarılmasıyla, daha etkili bir yabancı dil öğretimi/öğrenimi sürecinin gerçekleşebileceği düşünülmektedir.

Sinirdilbilim alanında gerçekleştirilen bir çalışmada Chen, Shu, Liu, Zhao ve Li (2007), anadilleri Çince olan ve İngilizceyi D2 olarak öğrenen öğrenicilerin, özne-eylem uyumunu biçim-sözdizimsel olarak işlemleme süreçlerini incelemiştir. Çalışmanın deney grubu, anadili Çince olan ve İngilizceyi D2 olarak öğrenen 15 öğreniciden oluşmaktadır. Öğrenicilerin yaş ortalamaları 22, İngilizce öğrenmeye başlama yaşları ise 12'dir. Çalışmada öğrenicilere, özne ve eylem uyumu ile ilgili olarak, sözdizimsel açıdan farklılık gösteren tümceler (n=168) sunulmuştur. Deney seti, sözdizimsel açıdan düzgün/özne-eylem uyumu açısından düzgün, sözdizimsel açıdan düzgün/özne-eylem uyumu açısından bozuk, sözdizimsel açıdan bozuk/özne-eylem uyumu açısından düzgün, sözdizimsel açıdan bozuk/özne-eylem uyumu açısından bozuk tümcelerden oluşmaktadır. Katılımcılardan, kendilerine sunulan 5'li likert ölçeği üzerinde, tümcelerin dilbilgisellik ve uyum derecelerine yönelik işaretlemeler yapmaları istenmiştir. Daha sonra, deneyin ikinci aşamasında, EEG beyin görüntüleme tekniği kullanılarak, katılımcılara sunulan tümcelerin işlemlenme süreçlerine ve katılımcıların beyinlerindeki olaya ilişkin potansiyeller (*event-related potentials*) görünümlerine bakılmıştır. Çalışmanın sonuçları, D2'yi geç dönemde öğrenen öğreniciler ile kontrol grubundaki öğreniciler arasında, sözdizimsel işlemleme açısından farklılıklar olduğunu göstermektedir. Deney grubundaki katılımcılar kendilerine sunulan dilsel girdiyi, anadilleri olan Çincenin ikinci dilleri İngilizceye etkisiyle, anadilleri İngilizce olan kontrol grubundan farklı biçimlerde işlemlemiştir. Bu durumun, D1'in sözdizimsel dizgesine ilişkin edincin, D2'deki sözdizimsel dizgeye ilişkin olan edince aktarımından ortaya çıktığından söz edilebilmektedir.

Rüschemeyer, Fiebach, Kempe ve Friederici (2005) gerçekleştirdikleri çalışmada, katılımcıların anlambilimsel dizgeyi işlemleme süreçlerini incelemişlerdir. Çalışmada, anadilleri Almanca ve Rusça olan katılımcılar ile öğrendikleri ikinci dilleri Almanca ve Rusça olan katılımcıların, sözlü tümceleri nasıl işlemledikleri anlambilimsel açıdan incelenmektedir. Sonuçlar, bu iki dilin anadili konuşucusu olan ve olmayan gruplardaki katılımcıların beyinlerindeki uyarılmaların, anlamsal açıdan bozuk olan tümceler duyulduğunda daha yüksek düzeyde arttığını göstermektedir. Bu sonuçlarla, D1 ve D2'de anlambilimsel dizgeye ilişkin olan edincin ortak bir görünüme ulaştığından söz edilebilmektedir.

Morgan-Short, Sansz, Steinbacher ve Ulman'ın (2010)'un gerçekleştirdikleri çalışma ise, araştırmada ifade edildiği biçimiyle, D2 öğrenen yetişkinlerin genellikle zorlandıkları bir konu olan '*dilbilgisel cinsiyet uyumunu*' konu almaktadır. İngilizce dışında başka bir dili akıcı olarak konuşmadıkları belirtilen 41 yetişkinin, yapay bir dil olan *BROCANTO2*'yi, *belirtik* ya da *örtük* olarak öğrenmeleri sağlanmıştır. Her bir grubun, ad-tanımlık ve ad-sıfat ulamlarını dilbilgisel cinsiyet uyumu açısından işlemleme süreçleri, ERP tekniği ile gözlemlenmiştir. Sonuçlar, her iki grubun da amaç dili birbirine yakın düzeylerde öğrendiklerini, ancak farklı olaya ilişkin potansiyeller görünümlerinin ortaya çıktığını göstermektedir. Bu sonuçlar, çekimsel biçimbilim alanında gerçekleştirilecek olan çalışmalarda dilsel yapının, katılımcıların dil düzeylerinin ve yapılan öğretimin türünün (belirtik/örtük) göz önünde bulundurulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bilişsel dilbilim alanında gerçekleştirilen çalışmalardan birinde ise, Kömür ve Çimen (2013), İngiliz Dili Eğitimi 1. sınıf öğrenicilerine sunulan eğitimde kavramsal metaforları kullanmanın, İngilizce deyimleri öğretmede oldukça yararlı sonuçlar ortaya koyduğundan söz etmektedir. Benzer biçimde, Akkök (2009), İngilizce deyimlerin öğretiminde karşılaşılan güçlüklere ilişkin bilişsel dilbilim temelli bir öğretim süreci seçeneği oluşturmuş ve bu öğretim sürecinin öğrenciler üzerindeki etkisini sınamıştır. Çalışmanın sonunda, öğretim sürecinin, deney grubunda yer alan öğrencilerde olumlu öğrenme davranışları oluşturduğu gözlenmiştir.

Araştırma sonuçlarının da gösterdiği üzere, bilişsel dilbilim ve sinirdilbilim çalışmalarının ortaya koyduğu sonuçların, yabancı dil öğretimi süreçlerine olumlu etkisi bulunmaktadır.

5. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, yabancı dil öğretimi süreci, pek çok farklı etmenden etkilenen karmaşık bir süreçtir ve bu alanda çalışmalar yapanların, dilin nasıl işlediğini açıklamayı amaçlayan dilbilim kuramlarına ilişkin farkındalıklarının olması faydalı olacaktır. Öğretmenler, dilbilimin küçük ölçekli ve büyük ölçekli alanlarının, dil öğretimi/öğrenimi alanıyla yakın bir ilişki içerisinde olma durumunu gözeterek, farklı öğretim bağlamlarına uyabilecek varsıl dil girdisini yapılandırmaya yönelik seçenekler oluşturabilirler. Özellikle de dilbilgisi öğretiminde, dilsel yapılar ile o yapıların işlevlerinin de öğretilmesi sağlanabilir. Dil öğretimi sürecinde, öğrenicilerin öğrendiklerinden daha fazlasını algılayabildiklerinin ya da algıladıklarından daha fazlasını öğrenebildiklerinin bilincinde olunmalıdır. Öğrenicilerin düzeylerinin, bireysel farklılıklarının ve yapılan öğretimin türünün (belirtik/örtük) göz önünde

bulundurulması, yabancı dil öğrenimi süreci açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilecektir.

Biçim-sözdizimsel dizgenin edinimi ile anlambilimsel dizgenin edinimi açısından süreç-içi çalışmalara yansıyan farklılıklar gözlenmekte ve dil öğrenimi/öğretimi süreçlerinde, alt dil dizgelerinde farklılaşmalar olabilmektedir. Bu bağlamda, kritik dönemin etkisi, sesbilim bileşeninde kendini daha baskın bir biçimde göstermektedir. Ayrıca, metnin, bağlamın ve diller arasındaki tipolojik benzerlik ve farklılıkların, yabancı dil öğretimi sürecini etkileyen önemli etmenler olduğu görülmektedir. Long'un (1996) Etkileşim Denencesi (*Interaction Hypothesis*) ile de ifade ettiği gibi, etkileşimler ve düzeltici dönütler dilsel gelişime katkıda bulunmaktadır. Bu doğrultuda, dil öğretimi programlarının da etkileşimsel ortamlarda sunulması daha yararlı sonuçlar ortaya çıkarabilecektir. Sözü edilen dilbilimsel ilke ve kuramlara ilişkin farkındalığın, en başta öğreten eğitiminde oluşturulabilmesi önerilmektedir. Öğreten eğitimlerinde, dilbilime ilişkin ayrıntılı bilgilerin yanı sıra, dilin toplumsal işleviyle ve özgün araç kullanımlarıyla ilgili bilgilerin de sunulabileceği düşünülmektedir. Böylece, dilbilimsel ilke ve kuramlara ilişkin bilgilerle donanan öğreticilerin, yabancı bir dili daha etkili bir biçimde öğretebilecekleri varsayımında bulunulabilmektedir.

Kuramsal ve uygulamalı dilbilim alanlarında gerçekleştirilebilecek ardıl çalışmaların, dil öğretimine yeni yansımaları da olabilecek ve bu iki alan birbirini etkilemeye devam edecektir. Bu çalışmada tanıtılan araştırmalara ek olarak, yapılacak ardıl çalışmaların, yabancı dil öğretimi çalışmalarının da yönünü ve yönelimini belirleyeceğinden söz edilebilmektedir.

Kaynakça

Akkök, E. A. (2009). Yabancı Dilde Deyimlerin Öğretimi. *Dil Dergisi, 143,* 59-77.

Andreou, G., & Galantomos, I. (2009). The native speaker ideal in foreign language teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 6*(2), 200-208.

Aydın, Ö. (2001). İkinci Dil Ediniminde Evrensel Dilbilgisine Erişim. *Hacettepe Üniversitesi, İngiliz Dilbilimi Bölümü Dilbilim ve Uygulamaları Dergisi, 2,* 11-30.

Bialystok, E. (1997). The structure of age: in search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research, 13,* 116–37.

Benati, A. G., & Angelovska, T. (2016). *Second language acquisition: a theoretical introduction to real world applications.* Bloomsbury Publishing.

Bloomfield, L. (1933). *Language.* Holt, Rinehart and Winston.

Bongaerts, T. (2005). Introduction: Ultimate attainment and the critical period hypothesis for second language acquisition. *Iral, 43,* 259-267.

Chen, L., Shu, H. U. A., Liu, Y., Zhao, J., & Li, P. (2007). ERP signatures of subject–verb agreement in L2 learning. *Bilingualism: Language and Cognition*, *10*(2), 161-174.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structure.* Mouton.

Chomsky, N. (1976). *Reflections on language.* London: Temple Smith.

Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching*. Routledge.

Corder, S. (1973). *Introducing applied linguistics.* Harmondsworth: Penguin Press.

De Jong, N. (2005). Can second language grammar be learned through listening?: An experimental study. *Studies in second language acquisition*, *27*(2), 205-234.

Dijkstra, T., & Van Heuven, W. J. (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and cognition, 5*(3), 175-197.

Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in second language acquisition*, *13*(4), 431-469.

Doughty, C. J., & Long, M. H. (2008). *The handbook of second language acquisition.* John Wiley & Sons.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition.* Oxford University.

Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction.* Routledge.

Flege, J. E., Yeni-Komshian, G. H., & Liu, S. (1999). Age constraints on second-language acquisition. *Journal of memory and language*, *41*(1), 78-104.

Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Garcia-Lecumberri, M. L. & Gallardo, F., (2003). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language.* Multilingual Matters.

Gass, S. (1999). Discussion: Incidental vocabulary learning. *Studies in second language acquisition*, *21*(2), 319-333.

Goad, H., White, L., & Steele, J. (2003). *Missing surface inflection in L2 acquisition: A prosodic account.* In Proceedings of the 27th Annual Boston University Conference on Language Development.

Guasti, M. T. (2004). *Language Acquisition: The Growth Of Grammar*. MIT Press.

Hahne, A. (2001). What's different in second language processing? Evidence from event related brain potentials. *Journal of Psycholinguistic Research, 30,* 251–66.

Halliday, M. A. K. (1970). Language structure and language function. *New horizons in linguistics*, *1*, 140-165.

Halliday, M. A. K., McIntosh, A., & Steevens, P. (1965). *The linguistic sciences and language teaching.* Longman: London.

Huang, B. H. (2008). *The Earlier the Better? Age Effect on Second Language Phonology and Grammar*. In Proceedings of the 2008 International Conference on Applied Linguistics, 137-158.

Hymes, D., & Fought, J. G. (1981). *American structuralism.* Mouton.

Ivanova, I., & Costa, A. (2008). Does bilingualism hamper lexical access in speech production? *Acta Psychologica*, *127*(2), 277-288.

Kömür, Ş., & Çimen, Ş. S. (2013). Using conceptual metaphors in teaching idioms in a foreign language context. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (23), 205-222.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford University Press.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Oxford University Press.

Lado, R. (1964). *Language teaching. A scientific approach.* New York: McGraw-Hill Inc.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive science*, 4(2), 195-208.

Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. *Teaching English as a second or foreign language*, *3*, 251-266.

Larson-Hall, J. (2006). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger age in a minimal input situation. *Second Language Research*, *24*(1), 35-63.

Long, M. H. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in second language acquisition*, *12*(3), 251-285.

Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. *Foreign language research in cross-cultural perspective*, *2*(1), 39-52.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, W. R., & Bhatia, T. J. (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.

Mackey, W. F. (1967). *Language teaching analysis.* London: Longman.

Mitchell, R. (2002). The communicative approach to language teaching: An introduction. In Swarbrick, A. (Ed.), *Teaching modern languages* (pp. 41-50). Routledge.

Morgan-Short, K., Sanz, C., Steinhauer, K., & Ullman, M. T. (2010). Second language acquisition of gender agreement in explicit and implicit training conditions: An event-related potential study. *Language learning*, *60*(1), 154-193.

Mumtaz, S., & Humphreys, G. W. (2002). The effect of Urdu vocabulary size on the acquisition of single word reading in English. *Educational Psychology*, *22*(2), 165-190.

Nassaji, H. & Fotos, S. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context.* Routledge.

O'Grady, W., Lee, O. S., & Lee, J. H. (2011). Practical and theoretical issues in the study of heritage language acquisition. *Heritage Language Journal*, *8*(3), 23-40.

Ortega, L. (2014). *Understanding second language acquisition*. Routledge.

Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. John Benjamins Publishing.

Rayner, K., Chace, K. H., Slattery, T. J., & Ashby, J. (2006). Eye movements as reflections of comprehension processes in reading. *Scientific studies of reading*, *10*(3), 241-255.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Rüschemeyer, S. A., Fiebach, C. J., Kempe, V., & Friederici, A. D. (2005). Processing lexical semantic and syntactic information in first and second language: fMRI evidence from German and Russian. *Human brain mapping*, *25*(2), 266-286.

Saussure, F. D. (1916). *Course in general linguistics (trans. Wade Baskin)*. London: Fontana/Collins.

Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics*, *11*(2), 129-158.

Singleton, D. (1999). *Vocabulary Learning in Another Language.* Cambridge University Press.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Sorace, A. (2011). Pinning down the concept of "interface" in bilingualism. *Linguistic approaches to bilingualism*, *1*(1), 1-33.

Sunderman, G., & Kroll, J. F., (2006). First language activation during second language lexical processing: an investigation of lexical form, meaning and grammatical class. *Studies in Second Language Acquisition, 28,* 387–422.

Şahin, Y. (2007). Yabancı dil öğretiminin eğitbilimsel ve dilbilimsel temelleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22*(1), 465-470.

VanPatten, B. (2002). Processing instruction, prior awareness and the nature of second language acquisition: A (partial) response to Batstone. *Language Awareness*, *11*(4), 240-258.

VanPatten, B. (2004). Input processing in second language acquisition. In VanPatten, B. (Ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary* (pp. 5-31). Lawrence Erlbaum Associates.

VanPatten, B., & Benati, A. G. (2015). *Key terms in second language acquisition. Bloomsbury* Publishing.

VanPatten, B., & Williams, J. (2014). *Theories in second language acquisition: An introduction.* Routledge.

Verhallen, M., & Schoonen, R. (1998). Lexical knowledge in L1 and L2 of third and fifth graders. *Applied Linguistics*, *19*(4), 452-470.

Webb, S. (2008). The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language*, *20*(2), 232.

Genç Dilbilim Yazıları, 2020
Dilbilim Derneği Yayınları, Ankara
25-33

Günümüz Kuramsal ve Deneysel Sesbilim Araştırmalarına Bir Bakış

Arif YILDIZLI

Ufuk Üniversitesi

yildizliarif@gmail.com

Öz

Bu çalışmada sesbilim, kuramsal çerçevesiyle ele alınacak ve kuramsal sesbilimin oluşmasına katkıda bulunan araştırmacılar ve bu araştırmacıların yaklaşımları anlatılacaktır. Daha sonra 20. yüzyılda kuramsal çerçevesi çizilen sesbilimin, adli bilim, toplumbilim, nörobilim gibi alanlarla ilişkisi ele alınıp, kuramsal sesbilimin bu alanlara katkısı tartışılacaktır. Sesbilimin kuramsal çerçevesi çizildikten sonra bu kuramlar adli bilim, toplumbilim, nörobilim gibi farklı disiplinler tarafından alanlarına özgü sorunları çözmek için kullanılmıştır. Örneğin adli bilimlerde konuşmacıyı tanımada, akustik sesbilimin verilerinden yararlanılarak (temel sıklık, yoğunluk vb.) seslerdeki duygu durumu betimlemede sesbilgisi ve sesbilim sıkça kullanılmaktadır. Nörobilimde ise konuşma bozukluklarında sesbilgisi çalışmalarının bulgularından yararlanılmaktadır. Bu alanda dil konuşma terapistleri ses üretme bozuklukları ya da genel manada konuşma bozuklukları tanıları için hastanın ne tür sıkıntı yaşadığını anlamlandırmada sesbilgisi ve sesbilimden faydalanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: ses, sesbilgisi, sesbilim, adli bilimler, toplumbilim.

1. Giriş

Dilbilimin alt alanlarından birisi olan sesbilgisinin tarihçesi M.Ö. 7. yüzyıla kadar dayanmaktadır. Eski Hint ve Yunan geleneğinde çalışılmaya başlanan bu alan ilk olarak dillerin betimlenmesinde kullanılmış ve dillerin ses özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Modern dilbilim çalışmalarında ise sesbilgisi (*phonetics*) ve sesbilim (*phonology*) terimleri arasında bir ayrım söz konusudur. Sesbilgisi konuşulan dilin oluşumunu, fizyolojik ve anatomik oluşumlarını, algılanmasını, fiziksel değişimlerini ve ses olaylarını incelerken (Ergenç & Bekar Uzun, 2017), sesbilimin amacı, bir dilde bulunan seslerin birbirinden ayırt edici olan yapılarını göstermek, dünya dillerindeki ses dizgesinin doğasını ortaya koymak, dillerdeki seslerin işlevini incelemektir (İmer, Kocaman & Özsoy, 2011). Yani, sesbilgisi daha çok seslerin fiziksel ve nesnel yönüyle ilgilenirken, sesbilim bu seslerin dillerde nasıl bir araya geldikleriyle ve birbirleriyle olan etkileşimiyle ilgilenmektedir. Sesbilgisini, akustik sesbilgisi (*acoustic phonetics*), işitsel sesbilgisi (*auditory phonetics*) ve eklemleyici sesbilgisi (*articulatory phonetics*) olarak üçe ayırmak

mümkündür. Akustik sesbilgisi insan seslerinin fiziksel yönüyle ilgilenir ve ses dalgalarının genliğini, sıklığını ve süreleri gibi genel özelliklerini inceler. İşitsel sesbilgisi seslerin nasıl algılandığına odaklanır ve bu seslerin nasıl duyulduğunu yani nasıl yorumlandığını araştırır. Eklemleyici sesbilgisi ise seslerin nasıl üretildiğini inceleyerek, üretim aşamasında etkin olan organların işlevlerini açıklamaya çalışır. Sesbilgisi ve sesbilimle ilgili verilen bu genel bilgiden sonra, 2. bölümde sesbilgisinin tarihçesine değinilecektir.

Tablo 1: Sesbilgisinin alanları

Sesbilgisi (Phonetics)	
Akustik Sesbilgisi (Acoustic Phonetics)	Seslerin fiziksel özelliklerini inceler.
İşitsel Sesbilgisi (Auditory Phonetics)	Seslerin nasıl duyulduğunu ve algılandığını inceler.
Eklemleyici Sesbilgisi (Articulatory Phonetics)	Seslerin nasıl üretildiğini ve bu üretimi yapan organları inceler.

2. Sesbilimin Tarihsel Süreci

Giriş bölümünde de değinildiği gibi sesbilgisinin tarihi M.Ö. 7. yüzyıla kadar dayanmaktadır. Bu alandaki en eski eser Hint kültüründe görülmektedir. Bilinen en eski dilbilgisi uzmanlarından biri olan Panini, Ashtadhyayi adlı eserinde Sanskritçenin sesbilgisi ve biçimbilgisi özelliklerini tanımlamıştır. Sekiz bölümden oluşan bu eserin Sicasutras adlı bölümünde Sanskritçenin ses sistemi tanımlanmış ve burada Panini titreşim (*resonance*), ton (*tone*), ötümlü (*voiced*) ses ve ötümsüz (*voiceless*) ses kavramlarını tanımlamıştır. Bu kavramların günümüz sesbilgisi çalışmalarında da kullanıldığı ve çok önemli olduğu düşünüldüğünde Panini'nin bu alana olan katkısı tartışılmazdır.

Sesbilgisi 19. yüzyıla kadar ihmal edilen alanlardan birisi olmuştur çünkü bu yüzyıla kadar dilbilgisel tartışmalar din eksenli olup daha çok sözcük ve anlam boyutuyla incelenmiştir. Fakat 19. yüzyılda dilbilim dünyasında önemli bir gelişme olmuştur. Biyoloji alanında Darwin ile birlikte türlerin kökeniyle ilgili çalışmalar başlamıştı ve türlerin sınıflandırılması yapılmıştır. Bundan etkilenen birçok dilbilimci de dilleri canlı bir varlık olarak görmüş ve bunların sınıflandırılmasıyla ilgilenmiştir. Dillerin kökeniyle ilgili yapılan çalışmalardaki amaç dil ailelerini belirlemek ve proto dile ulaşmaktı. Proto dile ulaşmanın en önemli aracı da ses değişmelerine bakmaktır. Ses değişmeleriyle birlikte de sesbilgisi çalışmaları önem kazanmıştır. 18. yüzyılın sonlarına doğru Jacob Grimm (1785-1865) Karşılaştırmalı Dilbilim (*Contrastive Grammar*) geleneğini başlatmış ve Germen dilleri üzerine çalışmıştır. Germen dillerinin tarihsel kökenini ve ses değişmelerini inceleyen Grimm, ses değişmeleriyle ilgili Grimm Yasası (*Grimm's law*)'nı oluşturmuştur. Grimm'e göre ses değişimleri rastlantısal değil sistematiktir. Grimm yasasında Germen dilleri ve diğer Avrupa dilleri arasındaki ses benzerlikleri gösterilmiştir ve seslerin tarihsel süreç içerisinde nasıl sistematik olarak değiştiğinden bahsedilmiştir.

Yine tarihsel dilbilim döneminde, yeni dilbilgiciler (*neogrammarians*) olarak adlandırılan bir grup ses değişimlerinin art zamanlı değişimlerini incelemiş ve Grimm'in ifade ettiği gibi ses değişimlerinin sistematik bir şekilde olduğunu belirtmişlerdir. Yine

yeni dilbilgicilere göre ses kanunlarının hiçbir istisnası yoktur. Bu dönemde Karl Verner Grimm yasasının açıklayamadığı ses değişimlerini ve istisnalarını açıklayarak Verner Yasasını ortaya koymuştur.

Jan Baudouin de Courtenay (1845-1929) 19. yüzyılın sonlarına doğru sesbilgisine yönelik çalışmalar yapmış ve sözcük sesbirim kavramını geliştirmiştir. Courtenay'a göre sesbirim anlam ayırt eden en küçük birimdir. Araştırmacının bu kavramı salt sesbilimsel değil, aynı zamanda biçimbilimseldir çünkü Courtenay daha çok sözcüklerin nasıl oluşturulduğuyla ilgilenmiş ve bunun ilk adımı olarak sesleri görmüştür (Hammerstrom, 1971).

20. yüzyıla gelindiğinde ise sesbilim çalışmalarının çok büyük bir ivme kazandığı görülmektedir. Bu büyük ivmenin ise Nikolai Trubetzkoy (1890-1938) tarafından sağlandığı düşünülmektedir. Prag Dilbilim Okulu'nun etkisi altında çalışan Trubetzkoy '*Sesbilimin Prensipleri*' adlı kitabında sesbilim alanını detaylı bir şekilde tanımlamış ve sesbilim alanının özelliklerini belirlemiştir. Courtenay'ın sesbirim kavramını geliştiren araştırmacı özellikle Slav dillerinden örnekler vererek bu kavramın dillerdeki görünümlerini incelemiştir. Sesbirim kavramıyla alakalı olarak en küçük çiftler (*minimal pairs*) terimini de ortaya atan Trubetzkoy anlam farkı yaratan en küçük seslerden bahsetmiştir. En küçük çiftler terimi karşıtsallık ilkesini de beraberinde getirmektedir. Bu ilkeye göre dildeki sesler birbirinin karşıt sesleriyle var olmaktadır. Trubetzkoy ayrıca seslerin ayırıcı özellikleriyle de ilgilenmiş ve her sesin diğer seslerden ayrılan özelliklerini betimlemiştir.

Trubetzkoy'un çalışmalarına paralel olarak, Roman Jakobson (1896-1982) da sesbilimin ilkelerini belirlemeye çalışmıştır. Slav dilleri üzerine halkbilim, yazınbilim ve sesbilim çalışmaları yapan Jakobson, sesbirimleri ikili ilişkiler olarak görmüş ve bunları ötümlü/ötümsüz, soluklu/soluksuz gibi ikili ilişkiler üzerinden araştırmıştır. Jakobson ayrıca karşıtlık ilkelerini akustik olarak ele almış ve ünlü-ünsüz, ünsüz-ünlü, pes-tiz, gergin-gevşek gibi alt türleri incelemiştir. Araştırmacı, seslem (*syllable*) kavramını ilk kez Halle ile birlikte tanımlamıştır.

20. yüzyılın ortalarından sonra ise Chomsky üretici dilbilgisi kuramını geliştirmiş ve bu kuram dilbilimin birçok alt alanını etkilediği gibi sesbilim çalışmalarını da etkilemiştir. Üretici dilbilgisini sesbilime de Chomsky ve Halle (1968) uygulamış ve sesbilimin birçok kavramını tekrar tanımlanmıştır. Trubetzkoy ve Jacobson'ın geliştirdiği ayrıcı özellikleri biçimselleştirme çabasına giren Chomsky ve Halle, bunları sesbilimsel kurallar haline getirmişlerdir. Bu dönemde sesbilimsel kurallar temel biçim (*underlying form*) ve yüzey biçim (*surface form*) şeklinde incelenmiş ve İngilizcedeki ayırıcı özellikler üçe ayrılmıştır. Bu ayırıcı özellikler, ana sınıf özellikleri, birincil yerleştirme özellikleri ve ek özellikler olarak ayrılmıştır.

Tablo 2: Sesbilimin tarihsel süreci

Sesbilimin Tarihsel Süreci	
M.Ö. 7. yy.	Panini
M.Ö. 19. yy.	Jacob Grimm Yeni dilbilgiciler Karl Verner Jan Baudouin de Courtenay
M.Ö. 20. yy.	Nikolai Trubetzkoy Roman Jacobson Chomsky ve Halle

Sesbilim, tarihsel olarak bu doğrultuda ilerlemiş ve her dönemde bir önceki dönemin etkisi görülmektedir. Sesbilimin tarihsel gelişiminden sonra ise bir sonraki bölümde deneysel sesbilim çalışmaları ve ilgili alanlar tanıtılacaktır.

3. Deneysel Sesbilim Çalışmaları ve İlgili Alanlar

3.1. Sesbilim-toplumbilim ilişkisi

Toplumdilbilimciler dil değişiminin nasıl başladığı, ilerlediği ve sonuçlandığıyla ilgilenirler (Weinreich, Labov & Herzog, 1968). Dilin farklı toplum grupları tarafından nasıl kullanıldığı yani dil ve toplum ilişkisi toplumdilbilim tarafından incelenir ve bu ilişkinin en önemli bölümünü de ses ve toplum ilişkisi oluşturmaktadır. Toplumdaki farklı grupların bir dildeki sesleri farklı şekilde sesletmeleri sesbilim ve toplumbilim ilişkisiyle açıklanmaktadır.

Sesbilim ve toplumbilim çalışmalarının başlangıç noktası Gauchat (1905)'tır. Gauchat bir İsviçre köyünde yaşlı ve genç konuşmasını incelemiş ve bu inceleme sonucunda ise araştırmacı bu iki biçemde farklılıklar gözlemlemiştir. Gauchat'ın çalışmasını önemli kılan unsur ise çalışmanın kuramsal ve deneysel yöntemlerin her ikisiyle de gerçekleştirilmiş olmasıdır.

Bundan sonra toplum ve ses değişimiyle ilgili Labov (1966) New York'taki alışveriş merkezlerinde sosyal katmanlaşma ve /r/ sesinin sesletimini incelediği çalışmasını gerçekleştirmiştir. Özellikle *fourth floor* sesletiminin farklı sosyal sınıflar tarafından nasıl sesletildiğine odaklanan Labov, Manhattan'da üç adet alışveriş merkezindeki çalışanların bu sesi nasıl seslettiğini incelemiştir. Bu çalışmada üç adet sosyal sınıf incelenmiştir. Bu sosyal sınıflardan ilki *Saks Fifth Avenue*'deki pahalı orta üstü sınıf, diğeri *Macy's* alışveriş merkezindeki daha ucuz orta sınıf ve sonuncusu ise *S. Klein*'deki ucuz, çalışan kesimdir. New York İngilizcesinde /r/ sesi normalde sesletilmemektedir fakat Labov çalışmasında bu sesin ucuz çalışan kesimdeki alışveriş merkezindeki insanlar tarafından seslendirildiği fakat üst sınıf alışveriş merkezindeki çalışanlar tarafından ise seslendirilmediği sonucuna ulaşmıştır. Sesbilim-toplumbilim ilişkisi içerisinde, Labov'un sosyal sınıf ve sesletim ilişkisi çalışmalarından sonra bireyin içinde yaşadığı sosyal yapı-sesletim ve bireysel farklılıklar-sesletim çalışmaları da

ağırlık kazanmıştır. Buna göre sesbilim ve toplumbilim ilişkisi bağlamında üç adet çalışma trendinden söz edilebilir. İlk trend daha önce bahsedildiği gibi Labov'un öncülüğündeki sosyo-ekonomik durum ve sesletim ilişkisine odaklanan trenddir. İkincisi ise 1980'lerde başlayan ve Milroy'un öncülüğündeki bireysel-etnik farklılık ve sesletim arasındaki ilişkiyi inceleyen trenddir. 2000'lerde başlayan diğer trend ise Eckert'in öncülüğünde gelişen kimlik-kişisel biçem ve sesletim arasındaki ilişkiye odaklanan trenddir.

Bu çalışmalar doğrultusunda Raymond, Dautricourt ve Hume (2006) içinde dişyuvasıl patlamalı sesler içeren 7000 sözcüğü incelemişler ve bu seslerin, toplumdilbilimsel değişken olan yaşa ve bağlama göre uzunluğunun, seslem pozisyonunun ve baskınlığının değiştiğini gözlemlemişlerdir. Bu çalışmaya paralel bir şekilde Nagy ve Irwin (2010) de /r/ sesini içeren 11 bin sözcükten oluşan bir derlemle çalışmış ve bu sesin toplumdilbilimsel faktörler sonucunda değişik şekillerde kullanıldığını göstermiştir.

Türkçede de Yağlı (2018) toplumdilbilim ve sesbilgisi ilişkisini özellikle ilk dalga (Labov) ve ikinci dalga (*Eckert*) yöntemleriyle incelemiştir. /ɾ/ ve /k/ seslerinin toplumsal değişkelerini bulmayı amaçlayan Yağlı, üçlü bir deneysel tasarım oluşturmuş ve bu ses değişkelerini kullananların toplum tarafından nasıl algılandığını ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda ise /ɾ/ değişkenini kullanan erkek bireyler gey olarak algılanırken, bu değişkeyi kullanan kadınlar ise tiki olarak algılanmaktadır. Diğer değişkeyi yani /k/ sesini kullananlar ise daha çok İç Anadolu insanı olarak algılanmaktadır. Toplumsesbilgisel olarak bakıldığında ses değişkelerinin bağlam ve karakter algısıyla yakın bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

Görüldüğü gibi bu çalışmaların hepsi toplum-kişi temelinde sesletimi yani sesbilimi inceleyen yaklaşımlardır. Bu çalışmalar toplumbilim ve sesbilim ilişkisi çerçevesinde yapılmış, bu alana katkı sağlamış ve toplumdilbilimsel değişkenlerin sesletimi nasıl etkilediğine dair kanıtlar sunmuştur.

3.2. Sesbilim ve adli bilimler ilişkisi

Adli Dilbilim kavramını ilk defa Jan Svartvik 1968 senesinde kullanmış ve bu alanın gelişimine çok büyük katkı sağlamıştır. Svartvik, 1988 yılında Almanya Polis Departmanında, Adli Dilbilim alanında iki gün süren bir konferans düzenlemiş ve bu alanın neyle uğraştığını tanımlamaya çalışmıştır. 1992 yılında ise İngiltere'de Birmingham Üniversitesinde Adli Dilbilimle alakalı bir seminer düzenlenmiş ve bu alanla ilgili gelişmeler tartışılmıştır.

Temelleri bu şekilde atılan adli dilbilim alanında daha sonra sesbilgisi çalışmalarının önemi kavranmış ve sesbilgisi-sesbilim ilkeleri ve uygulamaları bu alanda önemli bir yer edinmiştir. Adli Sesbilgisi olarak da adlandırılan bu alan ses analizi ve iletişim edimi başlıkları altında suçluların bulunmasına katkı sağlamaktadır.

Svartvik (1968) dilbilimin adli bilimlere dahil edilip suçluların bulunmasına yardımcı olmasının başlangıç noktasını oluşturan bir dilbilimcidir. Araştırmacı, Evans İfadesi (*The Evans Statements*) olarak bilinen çalışmasında, karısını öldürdüğünü söyleyen bir adamın verdiği dört adet ifadeyi incelemiş ve tutarsızlıklar görmüştür. Svartvik'e göre Evans'ın ifadelerinde okumamış bir insandan beklenmeyecek yapılar ve sözler vardır. Ayrıca ifadelerdeki biçem, kamyon şoförlüğü yapan bir adamın biçemine hiç benzememektedir. Evans, bir doktor tarafından incelenmiş ve kendisine zihin yaşının 14 olduğu ve sözcük dağarcığının da bu civarda olması gerektiği ifade edilmiştir. Buradan yola çıkan Svartvik,

Evans'ın ifadelerinde çelişki görmüş ve de kullanması mümkün olmayan yapılara rastlamıştır. İncelemenin sonucunda ise cinayeti Evans'ın işlemediği belirtilmiştir. Bu olaydan sonra dilbilimin adli bilimlerle olan ilişkisi başlamış ve dilbilimsel incelemelerin suçluların bulunmasında önemli rol oynadığı anlaşılmıştır.

John Baldwin ve Peter French (1990) insan sesinin emsalsiz olduğunu ve buna dayanarak da seslerin incelenerek suçluların bulunabileceğini ileri sürmüş. Bunu yaparken de akustik ve işitsel sesbilgisinin hangisinin kullanılacağını tartışmış ve akustik incelemenin sesi ayırt etmekte daha fazla yarar sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Buradan yola çıkılarak, günümüzde de seslerin akustik özelliklerinin incelenmesi sonucunda suçlular bulunabilmektedir.

French (1990) İngiltere'de yaşayan Yunanlı bir doktorun hastasıyla olan kaydını incelemiş ve bu konuşma üzerinden formant analizi yapmıştır. Hastalara uyuşturucu yazdığı iddiasıyla suçlanan bu doktorun konuşmasında *can* ya da *can't*'den hangisini söylediği belirlenmeye çalışılmıştır. Konuşmayı inceleyen ekip, aksanından dolayı tam olarak ne dediğini anlayamamış ve French'den yardım istenmiştir. French konuşmayı incelemiş ve bu kısımdaki üretilen sözcüğün akustik çözümlemesini yapmıştır. Özellikle ünlü frekans sıklığını inceleyen French, bunun *can't* ile eşleştiğini ortaya çıkarmıştır.

Francis Nolan (1991) ise hem akustik hem de işitsel sesbilgisinin adli bilimlerde kullanılması gerektiğini savunmuştur. Nolan lehçebilimcilerin mahkemelerde bulunmasının olumlu bir gelişme olduğuna değinmiş fakat sistemli bir akustik incelemenin suçluların bulunmasında daha önemli bir rol oynayacağının altını çizmiştir. Nolan ayrıca dolandırıcıların telefon kayıtlarını dinleyip, bir analiz yapmış ve dolandırıcıların kullandığı ünlü seslerin formant değerlerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Sesbilimciler, değiştirilen sesin anlaşılması, lehçe-ağız ve yabancı dilin anlaşılması, hızlı konuşmaların çözümlenmesi, birden fazla konuşucunun tanımlanması, alkol-ilaç-stres etkisinde konuşan konuşucunun konuşmasının tanımlanması gibi konularda adli bilimlere katkı sağlamaktadır.

Ellis (1994) ise konuşucu profili çıkarmanın öncülüğünü yapmıştır. Konuşma profili kaçırılma ve seri katil olaylarında sıkça başvurulan bir yöntemdir. Ellis bu yöntemi bir seri katilin bulunması olayında kullanmıştır. Seri katil olduğuna inanılan bir kişi tarafından gönderilen ses kaydını analiz eden Ellis, bu kişinin aksanına dayanarak hangi bölgede yaşadığını bulmuştur. Fakat bu kaydın daha sonra bir hilekâr tarafından gönderildiği belirlenmiştir.

Türkiye'de de adli bilimler ve dilbilim/sesbilim ilişkisi üzerine çalışmalar özellikle son yıllarda büyük bir ivme kazanmıştır. Dilbilimciler ve sesbilimciler mahkemelerde bilirkişi olarak görev almakta ve jandarma/polisle birlikte çalışmaktadırlar.

Malkoç (2001, 2011) bürün unsurlarının konuşma ve konuşmacı tanımadaki işlevlerini belirlemiş ve konuşmanın kişiye özgü değişmezlerini ünlüler üzerinden açıklamıştır. Konuşmacı tanımlaması, suç unsuru olan bir kayıttaki konuşmayla, şüpheli kişilerin konuşmasından elde edilen bir metnin karşılaştırılma yapılması sonucunda gerçekleştirilmektedir. Malkoç (2001) bu yöntemin bazı kusurlarının bulunduğunu ve şüpheli kişilerden ses örneği toplanırken bürünsel unsurların kaybolduğunu belirtmektedir. Malkoç bu çalışmada, kaybolan bürün unsurlarının alternatif bir ezberden tekrar yöntemi kullanılarak mümkün olduğu ölçüde geri kazanılabileceğini savunmuştur. Bu amaçla 16 farklı konuşmacıya ait doğal konuşma, ezberden tekrar ve metinden okuma olmak üzere üç farklı durumda aynı metin üzerinden ses kaydı yapılmıştır. Çalışmanın sonunda bu yöntemin adli amaçlı konuşma ve konuşmacı tanımaya pozitif yönde katkısı

olacağı belirtilmiştir. Malkoç (2011) ise 40 erkek ve 40 kadın konuşucuya ait sesler üzerinde inceleme yapmış ve ölçünlü Türkçedeki ünlülerin temel frekans ile ilk dört formant frekansı üzerinde inceleme yapmıştır. İnceleme sonucunda ünlüler için en küçük ve en büyük değerler, ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmış ve bu değişkenler içinde sadece frekans değerlerinin tamamının istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar verdiği ve kişiye özgülük taşıdığı saptanmıştır. Araştırmacı çalışma sonunda bu frekans değerleri içinde hangilerinin, hangi durumlarda, ne oranda konuşucuya özgülük taşıdıklarını ortaya koymuştur.

Yüksel (2003) de sesbilimsel kuram ve yöntemleri adli bilimlerde kullanmış ve sesbilimsel kuraml ve yöntemlerin bu alana katkısı olduğunu öne sürmüştür. Yüksel (2003) aynı sözcenin ardışık sesletimi durumunda, sözce içinde bulunan ünlülerin sesbilimsel parametreleri arasındaki tutarlılık derecesini incelemiştir. Bu çalışma, deneklerden farklı zamanlarda iki konuşma kaydının laboratuvar ortamında analizlerinin gerçekleştirilmesi biçiminde uygulanmış ve suç konusu kaydın gerçekleştiği akustik ortam ve konuşmacının vurgu ve tonlama gibi parçalar üstü sesbirimlerine yansıyan psikolojik durumunu, şüphelinin kaydının alındığı ana taşıyarak, parametrik (*nümerik*) olarak da belirli güven aralığında adli konuşmacı tanıma incelemesi yapılabileceğini göstermektedir.

3.2. Sesbilgisi ve nörobilimler ilişkisi

Sesbilgisi ve nörobilimler ilişkisi daha çok konuşma ve dil bozukluklarının sesbilgisel yönden açıklanmasıyla alakalıdır. Ayrıca iletişim bozukluklarının (konuşma, okuma, yazma ve sosyal etkileşim vb.) tanısında da sesbilgisi bu alana çok büyük bir katkı sağlamaktadır. Sesbilgisi ve nörobilimler ilişkisi Klinik Sesbilgisi olarak adlandırılmakta ve bu alan, konuşma üretimi, akıcılık, ses ve işitsel rehabilitasyon alanlarına da katkı sağlamaktadır.

Konuşma bozuklukları biçimsel (sesbilimsel, biçimbilimsel, sözdizimsel), içeriksel (anlambilimsel) ve işlevsel (kullanımbilimsel) olarak kendini gösterebilmektedir. Sesbilgisi özellikle de biçimsel ses bozuklukları olduğunda soruna sesbilgisel kuramlarla çözüm getirmeye çalışır. Örneğin, kişinin bazı sesleri çıkaramayışını konuşma organları vasıtasıyla açıklayabilir ve sorunun nasıl çözülmesi gerektiğine dair çözüm yolları önerir. Sesbilimsel konuşma bozuklukları arasında yer değiştirme (*substitution*), unutma (*omission*), ekleme (*addition*) gibi bozukluklar vardır. İlk etapta bu sorunlar belirlenerek bir tanı konulur ve daha sonra bu sorunun nasıl çözülebileceğine dair saptamalar yapılır. Daha sonra kişiye özel hazırlanan terapi uygulanır.

Türkçede de özellikle son dönemlerde sesbilim ve nörobilimler ilişkisini gösteren çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, Ay, Bekar ve Ergenç (2011) gelişimsel disleksi tanısı almış çocuklarda görülen okuma ve yazma yanlışlarına ilişkin bir değerlendirme yapmış ve bu tanıyı alan çocukların sesli okuma becerilerini de incelemiştir. Çalışmanın sonucunda ise çocuklar sesli okuma yaparken ses silme, ekleme, çaprazlama ve değiştirme gibi yanlışlar yapmıştır. Bu çalışma nöroloji ve sesbilimin ilişkisiyle alakalı önemli bulgularda bulunmuştur.

Domahs, Genc, Knaus, Wiese ve Kabak (2013) Türkçede sözcük vurgusu ve bunun beyin ile olan ilişkisini ERP yardımıyla göstermiştir. Bu çalışmada bir anadil konuşucusunun dili hakkında sahip olduğu bürünsel özelliklerin, bu konuşucunun başka bir dille karşılaştığında algısını etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Türkçede sonda

bulunmayan sözcük vurgusu gözlemlense de tahmin edilebilir bir vurgu (*predictable stress*) söz konusudur ve bu vurgu genellikle son seslemin üzerindedir. Çalışmadaki katılımcılara Türkçedeki seslem vurgusuna zıt bir şekilde üç seslemden oluşan sözcükler gösterilmiş ve ERP tepkileri incelenmiştir. Bu sözcükleri gören katılımcılarda, son seslem uyumsuzluğunda, N400 ve son seslem olmayan uyumsuzluklarda ise P300 etkileri görülmüştür. Bu çalışmadan da anlaşılabileceği üzere sesbilim ve beyin arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur.

Bekar (2014) şizofreni tanısı konmuş bireylerin, sağlıklı hasta yakınlarının ve sağlıklı bireylerin farklı duygudurum özellikleri taşıyan tümce yapılarında ortaya çıkan afektif ezgi görünümlerini karşılaştırmış ve 15 şizofren, 15 sağlıklı hasta yakını ve 15 sağlıklı bireyden oluşan örneklem grubuna Afektif Ezgi Ölçüm Testini uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, şizofreni tanılı bireylerde bürünsel problemlerin olduğu ve birinci dereceden hasta yakınlarında da bu sorunların gözlemlendiği sonucuna varılmıştır.

Bekar (2016) sesbilgisi ve nörobilimler ilişkisini araştırdığı doktora tezinde Türkçede eylem-sonu konumunda bürün-sözdizim etkileşiminin beyin yarıküreleri arasındaki nörofizyolojik işlemlemesini EEG tekniği kullanarak incelemiştir. Elde edilen bulgular, bürünün ve sözdizimin temel etkisinin Türkçede oluştuğunu ortaya koymuş ve bürün-sözdizim etkileşiminin beynin her iki yarıküresinde de çift yönlü olarak işlemlendiğini göstermiştir. Araştırmacı, ayrıca bürünün sözdizimden önce işlemlendiğine ilişkin bulgular ortaya koymuştur. Bu çalışma sesbilgisi ve nörobilimin direkt olarak birbirleriyle ilişkili olduğunu ortaya koyması yönünden çok önemlidir.

4. Sonsöz

Sesbilgisi çalışmaları M.Ö. 7. yy'a kadar dayanmaktadır ve özellikle 19. yüzyıldan itibaren bu alanda büyük gelişmeler olmuştur. Tarihsel dilbilgisi döneminde dillerin karşılaştırılması yapılmış ve bir proto dile ulaşılmaya çalışılmıştır. Bunun sonucunda dillerdeki sessel değişikliklere bakılmış ve ses değişimlerinin kurallı olduğu belirlenmiştir. 20. yüzyılda ise yapısalcılığın da etkisiyle sesbilgisi çalışmaları önem kazanmış, Trubetzkoy ve Jacobson'ın katkılarıyla hala günümüzde de kullanılan sesbirim, karşıtlık ilkesi, ayırıcı özellikler gibi kavramlar belirlenmiştir. 20. Yüzyılın ortasından itibaren ise üretici dilbilgisinin etkisi sesbilgisi çalışmalarında da görülmüştür ve Chomsky ve Halle ikilisi İngilizcesinin ses, seslem yapısını tanımlamışlar ve bazı kurallar belirlemişlerdir. Sesbilgisinin birçok alana katkısı vardır. Öncelikle toplumbilim çalışmalarında ses araştırmalarının önem kazanmasıyla beraber toplumdaki bireylerin ve sınıfların sesleri nasıl ürettiği ve seslettiğiyle ilgili sesbilgisel açıklamalar sunmaktadır. Adli bilimlerde de suçluların ses analizi ve konuşma profilinin çıkarılmasında sesbilgisel yöntemlerden bir hayli yararlanılmaktadır. Son olarak, klinik sesbilgisi de konuşma bozukluklarına çözüm üretilmesinde çok büyük katkılar sunmaktadır. Görüldüğü gibi sesbilgisi ve sesbilim tarihsel birikimiyle beraber birçok farklı alandaki sorunlara çözümler getirmekte ve bu alanlara yardımcı olmaktadır.

Kaynakça

Ay, S., Bekâr, İ.P., & Ergenç, İ. (2011). Türkçede Gelişimsel Disleksinin Sesbilimsel ve Biçimbilimsel Görünümleri. İçinde Ç. Sağın-Şimşek & Ç. Hatipoğlu (Haz.), *24. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, s. 481-488. Haz Ankara: METU Basım İşliği.

Bekar, İ. (2014). Türkçe Sözlü Metinlerde Afektif Ezgi Görünümleri: Şizofrenler, Sağlıklı Hasta Yakınları ve Sağlıklı Bireyler Arasında Karşılaştırmalı Bir Gözlem. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(2), 31-58.

Bekar, İ., P. (2016). *Türkçede Eylem-Sonu Konumunda Bürün-Sözdizim Etkileşimi Üzerine Elektrofizyolojik Bir İnceleme.* Yayınlanmış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The sound pattern of English.* Harper & Row, Publishers, New York.

Domahs, U., Genc, S., Knaus, J., Wiese, R., & Kabak, B. (2013). Processing (un)predictable word stress: ERP evidence from Turkish. *Language, Cognition and Neuroscience, 28,* 335-354.

Ellis, S. (1994). The Yorkshire Ripper enquiry: Part I. *International Journal of Speech Language and the Law 1.2,* 197-206.

Ergenç, İ., & Uzun, İ. P. (2017). *Türkçenin Ses Dizgesi.* Seçkin Yayınları.

Foulkes, P., & French, P. (1990). Forensic Phonetics and Sociolinguistics. *Sunandaa,* 1-4.

Gauchat, L. (1905). *L'unité phonétique dans le patois d'une commune*. Niemeyer.

Hammerstrom, G. (1971). The Phonology of Baudouin de Courtenay. *Linguistics Communication 3.*

İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü.* Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

John B., & French, P. (1990). *Forensic Phonetics.* London: Pinter.

Labov, W. (1966). *The Social Stratification of (r) in New York City Department Stores.* Washington DC: Center for Applied Linguistics.

Malkoç, E. (2001). *Adli amaçlı konuşma ve konuşmacı tanımadaki etmenlerden biri olarak Prosody (Bürün) öğeleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Malkoç, E. (2011). *Konuşmanın kişiye özgü değişmezleri: Ünlüler üzerine sesbilgisel bir çalışma.* Yayınlanmış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Nagy, N., & Irwin, P. (2010). Boston (r): Neighbo(r)s nea(r) and fa(r). *Language Variation and Change, 22,* 241–78.

Nolan, F. (1991). Forensic phonetics. *Journal of Linguistics, 27*(2).

Raymond, W., Dautricourt, R., & Hume, E. (2006). Word-medial /t,d/ deletion in spontaneous speech: Modeling the effects of extra-linguistic, lexical, and phonological factors. *Language Variation and Change, 18*(1): 55–97.

Svartvik, J. (1968). *The Evans statements: A case for forensic linguistics*. Gothenburg studies in English.

Weinreich, U., Labov, W., & Herzog, M. (1968). Empirical foundations for a theory of language change. In W.P. Lehmann & Y. Malkiel (Eds.), *Directions for historical linguistics: A symposium,* 95–188. Austin: University of Texas Press.

Yağlı, Emre. (2018). *Indexing social meaning: Sociophonetic variables and listener perceptions of Turkish*. Yayınlanmış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Yüksel, C. (2003). *Aynı sözcenin ardışık sesletimi durumunda, içinde bulunan ünlülerin sesbilimsel parametreleri arasındaki tutarlılık derecesinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Genç Dilbilim Yazıları, 2020
Dilbilim Derneği Yayınları, Ankara
35-43

"Biz Grinin Hevesiyiz": Rap Müzikte Ankaralı Özgünlüğü

Armağan ERTEKİN ve Kerim KOÇAK

Hacettepe Üniversitesi

armaganertekin123@gmail.com, azizkerimkocak@gmail.com

Öz

Özgünlük (*authenticity*), müzikoloji ve toplumdilbilim alanyazınında sanatçının kendine, bir yere ya da bir ideolojiye sadık kalması olarak tanımlanan bir çalışma geleneğini oluşturmaktadır (Cutler, 2007). Bu gelenek toplumdilbilimde rap müzisyenlerinin özgünlüklerini nasıl inşa ettiklerine ve yansıttıklarına yönelik yapılan çalışmalar ile başlamış ve sonraki dönemlerde bu çalışma odağı farklı müzik türlerinde üretim veren müzisyenleri de kapsar bir görünüm almıştır. Bu yönelimle çalışma, Ankara'da yaşayan iki rap müzisyeni (Aga B ve Tutsak) üzerine yoğunlaşmış ve çalışmanın odağındaki müzisyenlerin "Ankaralı olmak" özgünlüğünü nasıl verdiklerini şarkı sözü ve görüşmeler üzerinden ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmanın verisi şarkı sözleri (Toplam 60 şarkı) ve müzisyenlerle gerçekleştirilen iki görüşmeden oluşmaktadır. Çalışma odağında bulunan iki rap müzisyeninin Ankaralı özgünlüğünü şarkı sözlerinde ve görüşmeler sırasında *gri şehir, sokak, arkadaşlık* ve *Ankara* değişkesinde kullanılan dilsel biçemlerle yansıttığı bulgulanmıştır.

Anahtar sözcükler: rap, özgünlük, kimlik.

1. Giriş

Rap müzik ve dilbilim ekseninde yürütülen çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların dört ana çalışma akımı çerçevesinde yürütüldüğü görülmektedir. Konusal olarak ayırt edilebilecek bu akımlar (i) özgünlük (*authenticity*) (Armstrong, 2004; Cutler, 2007; Pennycook, 2007; Rickford ve Rickford, 2000; Solomon, 2005a, 2005b), (ii) rapin toplumsal ve müziksel bağlamı (Örneğin, Lena & Lena, 2006; Solomon, 2005b), (iii) müzisyenlerin şarkı sözleri üzerinden yansıttığı kimlik (Örn, Armstrong, 2004; Kubrin, 2005) ve (iv) müzisyenlerin şarkı sözlerinde görünür durumda bulunan dil değişkesi (Örneğin, Alim, 2004, 2006; Androutsopoulos, 2007) ana başlıklarıyla farklı araştırma sorularına yanıt aramaktadır. Bu çalışma hem bu genel alanyazına katkı sunmakta, hem de Türkiye'de rap müzik ve özgünlük üzerine yürütülen çalışmalara (Örneğin, Solomon, 2005a, 2005b) farklı bir yöntembilimle yaklaşmaktadır.

Özgünlük, Rickford ve Rickford (2000:23) tarafından insanların "*kendi* '*köklerine*' sadık olması, olmadıkları gibi görünmemesi" ve Taylor (1991:3) tarafından ise "kendini yansıtmak" olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle özgünlük, bir kişinin nereden

geldiği, nereye ait olduğu, kökleri ile kurduğu bağ ve bu bileşenleri edimde nasıl sergilediğidir.

Alanyazında özgünlüğü merkeze alan erken dönem çalışmalarının müzisyenlerin şarkı sözlerine odaklandığı ve bulgularını içerik analizi yöntemiyle elde ettiği görülmektedir. Temel olarak müzikoloji alanyazınından gelen bu çalışmalara dilbilim alanyazınının katkısı ise 1990'lardan sonra gerçekleşmiştir. Bu yıllardan sonra yapılan son dönem çalışmalara bakıldığında (Örneğin, Armstrong, 2004; Cutler, 2007; Shuker, 1998; Taylor, 1991), çalışmaların şarkı sözlerini içinde bulunduğu toplumsal bağlam ile birlikte ele aldığı görülmektedir. Bununla ilgili olarak Taylor (1991), özgünlüğün toplumsal bağlamlardan soyutlanarak ele alınamayacağını ifade etmektedir.

Müzikoloji alanyazınında gerçekleştirilen özgünlük çalışmaları ile dilbilim alanyazınında bulunan özgünlük çalışmaları arasındaki fark, sadece verinin şarkı sözleri üzerinden ele alınmış olması değildir. Dilbilim alanyazını, Afrikalı Amerikalı biçeminin görünürlüğünün de etkisiyle, daha çok Afrikalı-Amerikalılar arasında yaygın olan rap müziğe odaklanmış ve bu katkıyı dilbilimin toplumdilbilim alanyazınına yapmıştır. Müzikoloji alanyazını ise "farklı popüler müzik türlerinin farklı özgünlüğü olduğu" (Davison, 2001) görüşünden hareketle çalışma konusunu rap müzikle sınırlandırmamıştır.

Armstrong (2004), farklı müzik türlerinin özgünlüğün inşasında farklı araçları kullandığını ve bu inşaya farklı önemler yüklediğini ifade etmektedir. Bu ifade doğrultusunda dilbilim alanyazınında bulunan özgünlük çalışmalarının rap müziğe odaklanmasının bir diğer nedeni olarak rapin kendi içinde özgünlüğü yansıtan araçlara sahip olduğu belirtilebilir. Rap müziğin toplumsal alanda daha çok Amerika'da siyahlar ve Avrupa'da göçmenler gibi marjinalleştirilmiş kesimlerce yapıldığı gözlemi düşünüldüğünde, müziğin toplumsallığının dile yansıması toplumdilbilim alanyazınının bir araştırma sorusu olarak var olmuştur.

Toplumdilbilim alanyazınında rap müzik ve özgünlük çerçevesinde verilen araştırma soruları özgünlüğün sokak (Cutler, 2007), etnik köken (Perry, 2004; Westinen, 2014), arkadaşlık ve grup olmak (Cutler, 2007), ticarileşme ve yeraltı (Androutsopoulos, 2007; Solomon, 2005b; Westinen, 2014) ve yerellik (Pennycook, 2007) bağlamında gerçekleştiğini bulgulamıştır. Bu çalışmalardan Cutler (2007), ABD'nin doğu ve batı bölgelerinde yaşayan rap müzisyenlerine odaklanmış ve *sokakta olmak* ve *sokağa ait olmak* özgünlüğünü bu müzisyenlerin şarkılarında gözlemlemiştir. Perry (2004) ve Westinen (2014), rap müzisyenlerinin şarkılarında etnik arka planı vurgulayarak (Örneğin, Afrikalı Amerikalı, Jamaikalı olmak) özgünlük sergilediğini bulgulamıştır. Yine, Cutler (2007), ABD'nin doğu yakasında rap müzik yapan müzisyenlerin özgünlüğünü *sokakta arkadaş olmak* ve *çete olmak* olguları üzerinden sunduğunu bulgulamıştır. Androutsopoulos (2007), daha çok Avrupalı rap müziğin temel unsurlarından biri olan *yeraltı* olgusunun Almanya'da rap müzikle uğraşan göçmenler arasında temel bir özgünlük aracı olduğunu bulgulamıştır. Solomon (2005b), benzer gözlemi İstanbullu rap müzisyenleri üzerinde yapmış ve İstanbullu rap müzisyenleri ile görüşmeler yaparak ve onların albümlerini ve şarkı sözlerini takip ederek yürüttüğü çalışmasında *yeraltı* olgusunun Türkçe rap müzikte temel özgünlük belirticilerinden biri olduğunu bulgulamıştır. Malezyalı rap müzisyenleriyle çalışan Pennycook (2007), bu müzisyenlerin şarkı sözlerinde rap müziğin küresel izi olarak gösterilen İngilizceyi kullanmalarına rağmen yerellik özgünlüğü sunabildiklerini bulgulamıştır.

Yukarıda sunulan alanyazın doğrultusunda çalışma, Ankara'da yaşayan iki rap müzisyeni (Aga B ve Tutsak) üzerine yoğunlaşmış ve çalışmanın odağındaki müzisyenlerin *Ankaralı olmak* özgünlüğünü nasıl verdiklerini şarkı sözü ve görüşmeler üzerinden ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın araştırma sorusu *Aga B ve Tutsak, Ankaralı özgünlüğünü nasıl yansıtmaktadır?* olarak belirlenmiştir.

2. Yöntem

Ankara'da yaşayan iki rap müzisyeninin (Aga B ve Tutsak) *Ankaralı olmak* üzerinden özgünlüğü nasıl yansıttığını bulgulamayı amaçlayan bu çalışmanın verisi, müzisyenlerin şarkı sözleri ve müzisyenler ile yapılan görüşmelerden oluşmaktadır. Şarkı sözleri üzerinde konusal bir çözümleme, görüşmeler üzerinde ise Bucholtz ve Hall'in (2005) sosyokültürel dilbilim yöntembilimsel çerçevesi uygulanmıştır.

Çalışmanın şarkı sözü verisi Aga B ve Tutsak'a ait 2013-2018 yılları arasında üretilmiş 60 şarkıdan oluşmaktadır. Bununla birlikte çalışmanın odağındaki rap müzisyenleriyle araştırmacılar tarafından görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, şarkı sözünün yanında görüşmelerin de veriye dâhil edilmesinin temel nedeni, Pennycook'un (2007) da ifade ettiği gibi özgünlüğün söyleşimsel bir olgu olması ve etkileşim sürecinde kendini görünür kılmasıdır. Çalışmada uygulanan görüşmeler, müzisyenlerin şarkı sözleri üzerinde konusal inceleme yapıldıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Çalışmada benimsenen konusal incelemenin kapsamı, şarkı sözlerinin hangi konular üzerinde verildiğidir. Bununla birlikte, şarkı sözü içeriğindeki söyleyiş biçemleri ve sözlüksel birimler bu inceleme kapsamına alınmıştır. Bu görüşmelerde katılımcılara kendi şarkı sözlerine yönelik sorular yöneltildiği gibi Ankaralı özgünlüğünü elde etmeye yönelik katılımcı farkındalığını bulgulamayı amaçlayan sorular da bulunmaktadır. Görüşmelerde katılımcılara yöneltilen sorular (1)'de sunulmuştur.

(1) Katılımcılara görüşmeler sırasında yöneltilen sorular:

- Rap müzisyenlerinde size yapmacık gelen tutumlar var mı?
- Ankaralı olmak nedir?
- Hiç bilmeyen birine Ankara'yı tanımlamak isteseniz bu tanımı nasıl yaparsınız?
- Bir rap müzisyeninin Ankaralı, İstanbullu ya da İzmirli olduğunu nasıl anlarsınız?
- Bir kişinin Ankaralı olduğunu konuşmasından nasıl anlarsınız?
- Türkiye'de rap müzik şehirlerle eşleşiyor mu? Yani "şu şehirde şöyle rap müzik yapılır" diyebilir misiniz?
- X şarkısındaki Y sözünde Z şeklinde bir ifadeniz var. Bunun hakkında ne söyleyebilirsiniz?

Yukarıda sunulan sorular takip edilerek gerçekleştirilen görüşmelerden Aga B için 55 dakika, Tutsak için ise 40 dakikalık görüşme verisi elde edilmiştir. Elde edilen bu görüşme verisine, Bucholtz ve Hall (2005) tarafından grup içi etkileşimde kimliğin bireylerce nasıl sergilendiğini bulgulamayı amaçlayan sosyokültürel dilbilim yöntembilimsel çerçevesi uygulanmıştır. Bu çalışma, bu yaklaşımı Bucholtz ve Hall'dan (2005) farklı olarak katılımcıların *Ankaralı olmak* özgünlüğünü nasıl yansıttığı üzerine ele almıştır. Bu açıdan bakıldığında Bucholtz ve Hall'ın grup içi etkileşimde kimliğin yansıtılmasına yönelik verdiği beş devingen araç bu çalışma temelinde *özgünlük* üzerine aşağıdaki gibi uyarlanmıştır:

(2) Bucholtz ve Hall'dan (2005) uyarlanan özgünlük devingenleri:

- Katılımcılar;
  - özgünlüğü etkileşimsel bağlamda nasıl inşa etmekte ve yansıtmaktadır?
  - yerel ve toplumsal bağlama kendilerini ve Ankara'yı nasıl yerleştirmektedir?
  - etiketler, sezdirimler, duruşlar ve biçemler üzerinden dilsel belirtisellikleri nasıl kullanmaktadır?
  - yerel bağlam ve kendi öznesi arasında nasıl bir ilişki kurmaktadır? (Örneğin, Ankara ve ben)
  - yerel bağlamda bulunan 'ötekini' nasıl sunmaktadır?

Görüşmeler sonucunda elde edilen veri yukarıda sunulan beş temel soru üzerinden incelenmiş ve çalışmanın katılımcıları olan rap müzisyenlerinin *Ankaralı olmak* özgünlüğüne yönelik yaklaşımlarının ve farkındalıklarının elde edilmesi amaçlanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, Ankara'da yaşayan iki rap müzisyeninin *Ankaralı olmak* özgünlüğünü nasıl yansıttıklarını bulgulamayı amaçlayan çalışmanın temel bulguları sunulmuştur. Çalışmanın bulguları iki alt başlık altında aktarılmıştır. İlk alt başlıkta şarkı sözleri üzerine yapılan incelemenin ikinci alt başlıkta ise görüşme verisi üzerinde gerçekleştirilen incelemenin bulguları sunulmuştur.

Çalışmanın katılımcıları olan Aga B ve Tutsak'ın şarkı sözleri üzerine konusal bir inceleme yapıldığında, katılımcılar arasında önemli bir farklılık gözlenmiştir. Şöyle ki, Aga B'nin şarkı sözleri *gri şehir* ve *sokak* konuları üzerine yoğunluk gösterirken, benzer gözlem Tutsak'a ait şarkı sözlerinde yapılmamıştır. Bununla birlikte Aga B, Ankara değişkesinde sıklıkla görülen söyleyiş biçemlerini şarkı sözlerinde kullanırken Tutsak'ın şarkı sözlerinde benzer durum gözlenmemiştir. Bu birincil bulgu ile bu alt bölümde sadece Aga B'nin şarkı sözlerine yönelik inceleme sunulmuştur.

Aşağıda sunulan (3), Aga B'nin şarkı sözlerinde *gri şehir* konulu kesitleri içermektedir:

(3) Aga B – Gri şehir

a) sev şehrin grisini piç, açılır bilincin
b) bu, gri şehirde seyir hikayesi fazlaca dram
c) yanlış anlamazlarsa, takıp tasmayla gezdiricem ta Konur 2'den Araftafaray'a ordan Tunus sonra belki Tuzluçayır'a
d) selam, ben İç Anadolu'nun bozkırından aga b

Yukarıdaki (3) takip edildiğinde, Aga B'nin metafor ve yer adları gibi gönderimlerle dinleyicileri için bir Ankara inşa ettiği görülmektedir. Bu Ankara özgünlüğü *gri şehir* ve *bozkır* gibi günlük hayatta Ankara'ya gönderimde bulunan metaforlarla (3a ve 3b) ve Ankara'da bulunan belirli yer adları (Konur 2, Tunus, Tuzluçayır) ve mekan adları (Araftafaray) ile sergilenmektedir (3c ve 3d).

Aga B'nin şarkı sözlerinde dikkat çeken bir diğer gözlem ise *sokak* özgünlüğüdür. Bununla birlikte Aga B, *sokak* özgünlüğünü sadece sokağı şarkının merkezine alarak değil, onu Ankara ile ilişkilendirerek kurmaktadır. Aşağıdaki (4), Aga B şarkı sözlerinde *sokak* konulu kesitleri sunmaktadır:

(4) Aga B – Sokak

a) Bu Angara'nın bağrından VooDoo, ben Aga B
b) belli, çekindin iyiden iyiye de bil ki,
   tekin bi mahalle yok hiç,

bu şehrin hiç bi semtinde
sokağıma bunu bile bile gir
tetikte beynini yemiş bi nesil

c) Sokağın gecesi, sokağın bekçisiyiz

Yukarıda sunulan (4) takip edildiğinde, Aga B'nin Ankaralı üç rap müzisyeninin (Aga B, Ezhel ve DJ Suppa) kurduğu bir oluşum olan ve sokak özgünlüğü ile birlikteliğe sahip olan VooDoo gönderimi yaptığı görülmektedir (4a). Bununla birlikte Aga B, (4b)'de dinleyicilerin zihninde güvenilir olmayan sokaklara sahip bir Ankara çizmekte (Örneğin, tekin bir mahalle yok hiç bu şehrin hiç bi semtinde) ve bu sokağı sahiplenmektedir (Örneğin, sokağıma bunu bile bile gir). Son örnek olan (4c)'de ise Aga B, (4b)'ye benzer olarak kendini sokak ile özdeşleştirmekte ve yine sokağı sahiplenmektedir.

Gri şehir ve *sokak* konulu sözlerin yanında Aga B şarkı sözleri üzerinde yapılan bir diğer gözlem ise Ankara değişkesinde sıklıkla kullanılan ve toplumsal alanda klişe olarak görülebilecek dil biçemidir. Aşağıda sunulan (5) bu gözlemi örneklemektedir:

(5) Aga B – Ankara değişkesinde görülen ses biçemleri

a) Bu Angara'nın bağrından VooDoo, ben Aga B
b) Angara'da krallar var ve şan şöhret rahat bırakmaz.
c) Masalın var mı çocuk? ya da Angara ayazı soğuğu?
d) Bi gece düşün gapgara ve dört tarafta şapgalılar

Aga B'nin şarkı sözlerinde kullandığı ses özelliğine bakıldığında en görünür ögelerden birinin /k/ sesbiriminin [g] ve [x] alt değişkeleriyle üretimi olduğu ifade edilebilir.

Çalışmanın şarkı sözü çözümlemesinden elde edilen en temel bulgu, Aga B'nin Ankara'ya özgün temaları ve Ankara değişkesinde kullanılan ses biçemlerini kullanıyor olmasıdır. Bununla birlikte benzer gözlem Tutsak üzerinde yapılmamıştır. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılara bu gözleme ilişkin sorular yöneltilmiş ve katılımcıların Ankaralı özgünlüğüne yönelik farkındalıkları elde edilmeye çalışılmıştır.

3.1. Görüşmeler üzerinde elde edilen bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler üzerinden elde edilen bulgular verilmiştir. Bu bulguları üç temel çerçevede ele almak mümkündür: katılımcıların Ankara değişkesine ait dilsel biçemleri kullanıp kullanmama farkındalıkları, Ankara özgünlüğünü *arkadaşlık* olgusu üzerinden vermeleri ve Ankara özgünlüğünü *sokak* özgünlüğü ile sunmaları.

Aşağıda Tutsak'a yöneltilen ve kendisinin Ankara değişkesine ait dilsel biçemleri kullanma durumuna yönelik farkındalığını bulgulamayı amaçlayan görüşmeden kesit sunulmuştur.

(6) Tutsak: Ankara değişkesine ait dil biçemlerini kullanma durumu

> G: Şarkı sözlerinde vurgulamıyorsun dedik, ama Ankaralı olduğunu söyledik. Peki ya hiç düşündün mü bunu? Dedin mi kendi kendine "ben hiç belli etmiyorum." diye? Hiç Ankaralı olduğunu söylerken çekindin mi?
>
> Tutsak: Yok, hiç çekinmedim. Hep onur duyarak söyledim. O şey olayı da... Belli edip etmeme olayı... *Hiç düşünmüyorum bile. O an altyapı bana hissettiriyorsa, o gün o sözü diyesim varsa diyorum. Sıkıştırmak için sıkıştırmıyorum*. Bebe olayı da öyle bir şey. O an yazmak istiyorsam yazıyorum. Ama öyle bebe diyim herkes Ankaralı olduğumu görsün kardeş, Behzat Ç falan...

(6)'da sunulan görüşme kesitinden de görülebileceği gibi Tutsak, şarkı sözlerinde Ankara değişkesine ait dilsel biçemleri kullanmaya yönelik bir kaygıya sahip değildir. Kendisinin şarkı sözlerini yazarken öncelikli olarak önem verdiği noktanın, müzik sırasında ortaya çıkan duyguları olduğunu ifade etmektedir. Yukarıdaki soru Aga B'ye yöneltildiğinde ise Tutsak'tan farklı bir bulgu elde edilmektedir. Aşağıdaki (7), Aga B ile gerçekleştirilen görüşmeden bir kesit sunmaktadır:

(7) Aga B: Ankara değişkesine ait dil biçemlerini kullanma durumu

> G: Bir de abi, şu şeyi soracağım sana… Sen genelde "Angara" diyorsun. Bu "G" sesini kullanıyorsun…
>
> Aga B: Yoo. *Genelde konuşma içinde "K"leri "G"leştiriyorum* ama Ankara dediğim, yeni albümümde, buna ben de dikkat ediyorum. *"Angaralılık" değil de o biraz böyle tavır, tiyatral bir şey ya…* Yeri geldiğinde onu kullanıyorum ama Ankara'dan bahsederken, Ankara diye bahsediyorum

Aga B, günlük konuşmasında Ankara değişkesine ait ses özelliklerinden biri olan [g] sesini kullanmadığını fakat şarkı sözlerinde teatral bir etki yaratması açısından benimsediğini ifade etmektedir.

Yukarıdaki (6) ve (7) göstermektedir ki katılımcılar şarkı sözlerinde Ankara değişkesine ait dilsel biçemleri kullanıp kullanmadıklarının farkındadır. Buradan elde edilen temel bulgu, Aga B'nin şarkı sözlerinde Ankaralı özgünlüğünü dilsel biçemleri bilinçli bir şekilde kullandığı, Tutsak'ın ise bilinçli bir şekilde kullanmadığıdır.

Görüşmelerden elde edilen bir diğer bulgu ise katılımcıların arkadaşlık olgusu üzerinden Ankaralı rap müziği özgünlüğünü sergiliyor olmalarıdır. Bu çerçevede aşağıdaki (8) ve (9), sırasıyla Tutsak ve Aga B ile gerçekleştirilen görüşmelerden kesitleri sunmaktadır:

(8) Tutsak: Ankaralı özgünlüğü, arkadaşlık

> G: Peki sence Ankaralı olmak ne, genel olarak?
>
> Aga B: *Ankara samimiyet şehridir*. O yüzden, Ankara'da eşin dostun yoksa, samimi arkadaş çevren yoksa... *Burada doğup büyümediysen, Ankara'yı sevemezsin*. Sahilin yok... Misafirin geliyor, götürebilecek bir yerin yok. Ama Ankara'da ki olay biraz daha farklı. *Ben evden çıktığımda bir arkadaşımı aramama gerek yok. Zaten hangi bölgeye gitsem, orada hangi arkadaşımla karşılaşacağımı biliyorum*. Ankara böyle. Ankara'yı sevenler bu yüzden seviyor, sevmeyenler de bu yüzden sevmiyor. İstanbul'da doğsam, buradan nefret ederdim. Ne yapacaksın ki? Ankara'da bir şey yok.

(9) Aga B: Ankaralı özgünlüğü, arkadaşlık

> G: Ankaralı olmak nedir abi senin için o zaman?
>
> Aga B: Of çok zor*. Benim keyif aldığım bir şey. İnsanların küçümsediği, bana da komik gelen bir şey*. (Alaycı bir ses tonuyla.) "Ankara ya... Siz de abartıyorsunuz." Yoo, başka bir şeyden bahsediyoruz. Sen abartıyorsun. *Deniz konusunu sen abartıyorsun. Konuyu oraya çekiyorsun*. Biz başka bir şeyi ifade etmenin derdindeyiz. Burada odaklanma şansımız var. Burası ona uygun boş şehir. Hiçbir yerine güzel demiyoruz ki? *"Ya bir bina var..." filan demiyoruz ki? Biz daha iyi arkadaşız diyoruz. İddiamız bu*. Bu da yaptığımız işe yansıyor. Benim bir sürü enstürmanist arkadaşım var, çocukluk arkadaşım. Bir tanesi şu an benimle beraber çalıyor. Çocukluk arkadaşım. Bu şansı veriyor bana. Ben müzisyen aramıyorum. "Şunlarla çalayım... Şöyle bir bandom olsun." değil, ne yapıyorum abi işte beraber birileriyle takılıyorum bir yerde, bir şeyler çalıyoruz. *Zaten kan tutarsa grup oluruz değil, biz zaten grubuz çoktan*.

Yukarıda verilen (8) ve (9) numaralı kesitlerde katılımcılara kendileri için Ankaralı olmanın ne olduğu sorulmuş ve Ankaralı olmak özgünlüğünü hangi olgu ile ilişkilendirdiklerinin bulgulanması amaçlanmıştır. Hem Tutsak hem de Aga B ile gerçekleştirilen görüşmelerde bu soruya verilen yanıtlar benzerlik göstermektedir. Bu benzerlik katılımcıların Ankaralı özgünlüğünü *arkadaşlık* olgusu üzerinden yansıttığını göstermektedir. (8)'e bakıldığında Tutsak, kendisine yöneltilen soruya Ankara'nın bir samimiyet şehri olduğu görüşüyle yanıt vermekte ve Ankara'da her yerde her zaman bir arkadaşı ile karşılaşacağını ifade etmektedir. İnsanların Ankara'yı kurduğu arkadaşlıklarla sevdiğini belirterek de arkadaşlık olgusuna vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde Aga B, çevresindeki arkadaşlarının kendisinin müzik yapması için varlıklarıyla yeterli desteği sağladığını ifade etmekte ve kendisine göre Ankara'yı eşsiz yapanın bu olduğunu belirtmektedir.

Arkadaşlık olgusu üzerinden verilen Ankaralı özgünlüğü, Aga B ve Tutsak'ın görüşmeler sırasında benzer yanıtları verdiği bir aşamayı oluşturmaktadır. Bununla birlikte Aga B, Tutsak'tan farklı olarak Ankaralı özgünlüğünü *sokak* olgusu üzerinden de sunmaktadır. Bu bulgu, görüşmeler sırasında Aga B ve Tutsak arasında bir farklılık oluşturmaktadır. Aşağıdaki (10) ve (11), Aga B ile gerçekleştirilen görüşmeden bir kesit sunmaktadır:

(10) Aga B: Ankaralı özgünlüğü, sokak

> Aga B: Biz grinin hevesiyiz. Yani bu kadar sıkıcı bir şehirde, insanların bir şeylere heves edip kızışmasını sağlayan hevesiz. Buranın bebesiyiz: buradanız. Doğu'nun nefesiyiz; buradayız ama oradaki şeyden de biz bahsediyoruz avazımızla. Ethem'in nefretiyiz. Ethem arkadaşımızdı. Ben birebir tanışmam. Ama sokaktan tanıdığım abimin arkadaşıydı. Ethem'in babasının çay içtiği yer falan filan... Anladın mı öyle bir yerde? Yani bizim arkadaşımız, biz onun başına gelen şeyin nefretiyiz. Sokağın gecesiyiz. Gece sokakta değiliz, sokağın gecesiyiz. Sokağın bekçisiyiz.

(11)Aga B: Ankaralı özgünlüğü, sokak

> Aga B: *Gençlerbirliği*'nin Karakızıl'ı sokak. *Ankaragücü*'nün Gecekondu'su sokak. *Sokak döven, zarar veren, tedirginlik yaratan değil*. Simitçinin de olduğu veya burada mendil satan ama bilmem ne semtinden gelen de sokak. Bir tane mendilci geliyor, bir yerde duruyorsun, koluna dokunuyor. "Nasılsın abi?" diyor.

Yukarıda sunulan (10) ve (11) takip edildiğinde, Aga B'nin *sokak* ile yaptığı bağlantıyı *arkadaşlık* olgusu üzerinden gerçekleştirdiği ve böylelikle bir Ankaralı özgünlüğü inşa ettiği görülmektedir. *Sokağın gecesiyiz* ifadesiyle sokakta görünmeyen fakat sürekli orada bulunan insanlar olduklarını ifade etmektedir. Bununla birlikte sokağın insanlara güvensizlik veren bir yer olmadığını, samimi insanların bulunduğu bir arkadaşlık ortamı sunan bir yer olduğunu belirtmektedir.

3. Sonuç ve Tartışma

Ankara'da rap müzik yapan Aga B ve Tutsak'ın *Ankaralı olmak* üzerinden özgünlüğü nasıl sergilediğini bulgulamayı amaçlayan bu çalışmada şarkı sözleri ve müzisyenler ile gerçekleştirilen görüşmeler incelenmiş ve elde edilen bulgular bir önceki bölümde verilmiştir. Bu bölümde ise bu bulgular üzerinden sonuca ulaşılmakta ve tartışma sunulmaktadır.

Aga B ve Tutsak, Ankaralı özgünlüğünü nasıl yansıtmaktadır? araştırma sorusuna yönelik elde edilen en temel sonuç, Aga B'nin şarkı sözlerinde Ankaralı özgünlüğünü yansıtıyorken Tutsak'ın yansıtmadığıdır. Bununla birlikte katılımcılar ile gerçekleştirilen

mülakatlar, bu gözlemin katılımcıların farkındalığı dahilinde olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, Aga B şarkı sözlerinde Ankaralı özgünlüğünü görünür biçimde yansıttığının farkındadır. Benzer şekilde, Tutsak ise Ankaralı özgünlüğünü şarkı sözlerinde yansıtmadığının farkındadır. Aga B, şarkı sözlerinde Ankaralı özgünlüğünü *gri şehir* ve *sokak* konularıyla ve Ankara değişkesine ait dilsel biçemler (Örneğin, söyleyiş biçemleri, yer adları, sözlüksel birimler) ile yansıtmaktadır. Aga B'nin şarkı sözlerinde Ankara değişkesine ait dilsel biçemleri kullanmasının nedeni olarak görüşmeler sırasında *Ankaralı olmak* olgusunu sıklıkla *sokak* özgünlüğü ile ilişkilendirmesi düşünülmektedir.

Görüşmelerden elde edilen temel sonuç ise Aga B'nin *Ankaralı olmak* olgusunu *arkadaşlık* ve *sokak* özgünlüğü ile birleştiriyorken Tutsak'ın sadece *arkadaşlık* özgünlüğüne vurgu yapmış olmasıdır.

Elde edilen sonuçlar Bucholtz ve Hall (2005) çerçevesinde tartışıldığında, her iki rap müzisyeninin etkileşimsel bağlamda Ankaralı özgünlüğünü sergilediği söylenebilir. Özgünlüğün söyleşimsel bir olgu olduğu (Pennycook, 2007) düşünüldüğünde, Aga B bu özgünlüğü şarkı sözlerinde ve etkileşim sırasında daha görünür kılmakta, Tutsak ise sadece etkileşimde özgünlük inşasına gitmektedir. Bununla birlikte, çalışmada odaklanılan her iki rap müzisyeni de yerel bağlamda kendi özgünlüklerini birincil olarak *arkadaşlık* olgusu üzerinden inşa etmektedir. Bu inşa sırasında genel toplumsal bağlamda (Örneğin, İstanbul, İzmir ya da Türkiye genelinde yapılan rap müzik) *arkadaşlık* olgusunun eksik kaldığını, bu olgunun sadece Ankaralı rap müzisyenlerine ilişkin bir nitelik olduğu savlanmaktadır.

Çalışmada yer alan katılımcılar, Ankara dışında gerçekleşen rap müziğe yönelik karşı duruş göstermektedir. Bu duruş şarkı sözlerinde Ankara değişkesine ait dilsel biçemlerin kullanılması şeklinde görünür olduğu gibi görüşmeler sırasında da belirli etiketlerle (Örneğin, İstanbullu rap müzisyenleri için kullanılan gönderimler, onların olumsuz yönlerine yönelik verilen sezdirimler, vb.) de gerçekleştirilmektedir. Buna ek olarak katılımcılar yerel bağlam (Örneğin, Ankara) ve kendi özneleri arasında *arkadaşlık* ve *sokak* olguları üzerinden doğrudan bir ilişki kurmakta ve bu çalışmada *Ankara* olarak adlandırılan yerel bağlamı sahiplenmektedirler. Bunun bir sonucu olarak da her iki müzisyenin yerel bağlamda bir *öteki* inşası yaptığı görülmemiştir.

4. Öneriler

Bu çalışma iki Ankaralı rap müzisyeninin *Ankaralı olmak* olgusuna yönelik sergiledikleri özgünlüğü ortaya koymakta ve bu çerçevede Türkiye bağlamında Solomon (2005a,b) çizgisinde gerçekleştirilen rap müzikte özgünlük çalışmalarına yöntembilimsel açıdan katkı yapmaktadır. Son beş yıllık süreçte rap müziğe yönelik gerçekleşen artan ilginin ortasında, rap müziğin taşıdığı toplumsallık da düşünüldüğünde, benzer çalışmaların gelecekte sürdürülmesi toplumu dil penceresinden anlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Kaynakça

Androutsopoulos, J. (2007). Style online: Doing hip-hop on the German-speaking web. İçinde P. Auer (Yay. haz.), *Style and social identities: Alternative approaches to linguistic heterogeneity* (s. 279–317). Berlin, NY: de Gruyter.

Armstrong, E. G. (2004). Eminem's construction of authenticity. *Popular Music and Society*, *27*(3), 335–355.

Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, *7*(4–5), 585–614.

Cutler, C. (2007). Hip-Hop Language in Sociolinguistics and Beyond. *Language and Linguistics Compass*, *1*(5), 519–538.

Davison, A. (2001). Critical musicology study day on 'authenticity.' *Popular Music*, *20*(2), 263–264.

Kubrin, C. E. (2005). Gangstas, Thugs, and Hustlas: Identity and the Code of the Street in Rap Music. *Social Problems*, *52*(3), 360–378.

Lena, J. C., & Lena, J. C. (2006). Social context and musical content of rap music, 1979-1995. *Social Forces*, *85*(1), 479–495.

Pennycook, A. (2007). Language, Localization, and the Real: Hip-Hop and the Global Spread of Authenticity. *Journal of Language, Identity & Education*, *6*(2), 101–115.

Perry, I. (2004). *Prophets of the hood. Politics and poetics in hip hol*. Durham: Duke University Press.

Rickford, J., & Rickford, R. (2000). *Spoken soul: The story of Black English*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Shuker, R. (1998). *Key concepts in popular music*. London: Routledge.

Solomon, T. (2005a). "Listening to Istanbul": Imagining Place in Turkish Rap Music. *Studia Musicologa Norvegica*, *31*, 546–567.

Solomon, T. (2005b). "Living underground is tough": Authenticity and locality in the hip-hop community in Istanbul, Turkey. *Popular Music*, *24*(1), 1–20.

Taylor, C. (1991). *The ethics of authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.

Westinen, E. (2014). *The Discursive Construction of Authenticity: Resources, Scales and Polycentricity in Finnish Hip Hop Culture*.

Genç Dilbilim Yazıları, 2020
Dilbilim Derneği Yayınları, Ankara
45-52

Hayat ve Yaşam Sözcüklerine İlişkin Kavramsal Metaforlar Üzerine Derlem Temelli Bir Çalışma

Berna AÇIKYILDIZ

Ankara Üniversitesi

bernaacikyildiz@gmail.com

Öz

Lakoff ve Johnson (1980), metaforun yalnızca dilin bir özelliği olmadığını; biliş (*cognition*) çalışmalarının temelinde olduğunu "Kavramsal Metafor Kuramı" olarak adlandırılan bir kuram ile ortaya koymuştur. Kavramsal Metafor Kuramı'nda bir kavramı bir başka kavram aracılığıyla anlamlandırmak olarak açıklanan metafor, "KAVRAMSAL ALAN A, KAVRAMSAL ALAN B'dir." şeklinde ifade edilmektedir (Kövecses, 2010:4). Çalışmanın amacı, eş anlamlı sözcükler olarak kabul edilen 'yaşam' ve 'hayat' kavramlarının Türkçe Ulusal Derlemi'nde (Sürüm 3.0) (Aksan, Aksan, Koltuksuz, Sezer, Mersinli, Demirhan, Yılmazer, Kurtoğlu, Atasoy, Öz, & Yıldız, 2012) 24 yıllık dönemi (1990-2013) kapsayan tüm yazılı metinlerde aratılması ile oluşturulan veri tabanında Türkçedeki görünümlerinin incelenmesi ve Lakoff (1989)'da yer alan İngilizce hayat metaforları ile karşılaştırılarak Türkçeye özgü kaynak alanların belirlenmesidir. Çalışmada hayat metaforlarına ilişkin geniş bir kaynak alan verisine ulaşılmıştır. Hayat kavramı için çoğunlukla, SOMUT VARLIK, KAP, YOLCULUK, İNSAN, GÜÇ, HAREKET kaynak alanları kullanılırken; yaşam kavramı için, SOMUT VARLIK, HAREKET, KAP, İNSAN, GÜÇ VE YOLCULUK kaynak alanlarına rastlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: derlem, bilişsel dilbilim, kavramsal metafor, hayat, yaşam.

1. Giriş

Bu çalışmada *hayat* ve *yaşam* sözcüklerinin Türkçe Ulusal Derlemi'nde (Sürüm 3.0) (Aksan ve diğ., 2012) 24 yıllık dönemi (1990-2013) kapsayan tüm yazılı metinlerde aratılması ile oluşturulmuş; *hayat* ve *yaşam* sözcükleri ile kurulmuş birleşik sözcükler ve deyimlerin çalışmanın dışında tutulması ile oluşturulan veri tabanı üzerinden kavramsal metafor örnekleri belirlenmektedir. Çalışmanın amacı, eş anlamlı sözcükler olarak kabul edilen *yaşam* ve *hayat* sözcüklerine ilişkin metaforların Türkçedeki görünümlerinin incelenmesi ve Lakoff (1989) hayat metaforları ile karşılaştırarak Türkçeye özgü kaynak alanların belirlenmesidir. Bu çerçevede şu araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. *Hayat* ve *Yaşam* sözcüklerine ilişkin hangi kavramsal metaforlar kullanılmaktadır?
2. Kullanılan kavramsal metaforların kaynak alanları her iki sözcük için de benzerlik göstermekte midir?
3. Ulaşılan ifadeler, Lakoff (1989) hayat metaforları ile karşılaştırıldığında bu kavram için Türkçeye özgü kaynak alanlar nasıl bir görünüm sergilemektedir?

2. Kavramsal Metafor Kuramı

Yaklaşık otuz yıldır bilişsel bilim, dünya hakkındaki düşüncelerimizin çoğunun doğrudan dış gerçekliğe karşılık geldiği temel varsayımına karşı çıkmaktadır. Bilişsel dilbilim çalışmalarının sonuçları, insan zihninin kültürel dünyada somutlaştığını, düşünme ve akıl yürütmenin deneyimler tarafından şekillendiğini ve bunların büyük ölçüde metaforik olduğunu göstermektedir (Kövecses, 2005). Kavramsal metafor kuramına göre; metafor, dil sisteminin yanı sıra düşünce sisteminin bir parçası olarak kabul edilmekte ve insanların dünyayı nasıl kavramlaştırdığını örneklemektedir (Lakoff & Johnson, 1980). Bireyler bu metaforik sistem içerisinde belirli deneyim alanları arasında ilişki kurarak kavramlaştırmalar yapmaktadır. Kavramsal metafor, deneyim alanları arasındaki ilişkilendirmeler sonucunda ortaya çıkmakta ve bu deneyim alanları kavramsal alanlar olarak adlandırılmaktadır. Bilişsel dilbilim çalışmalarında, bir kavramı bir başka kavram aracılığıyla anlamlandırmak olarak açıklanan metafor, "KAVRAMSAL ALAN A, KAVRAMSAL ALAN B'dir." şeklinde ifade edilmektedir (Kövecses, 2010:4). Bu iki kavramsal alandan biri diğerine göre daha soyut olarak algılanmakta ve bu algılayış bilişsel bir sürece dayanmaktadır. Kavramsal metaforlar, hedef alan ve kaynak alan olmak üzere iki alandan oluşmaktadır. Hedef alan daha soyut kabul edilen kavramsal alandır ve kaynak alan aracılığıyla anlaşılmaktadır.

Tablo 1: HAYAT YOLCULUKTUR kavramsal metaforu eşlemeleri

Kaynak Alan	**Hedef Alan**
YOLCULUK	HAYAT
yolculuk yapan kişi	yaşam süren kişi
gidilecek yer	ulaşılacak amaç (varış)
karşılaşılan engeller	yaşamdaki zorluklar
rehberler	danışmanlar
katedilen mesafe	yaşanan süre
dönüm noktaları	yapılan seçimler

Bu kavramsal metafor için deneysel motivasyon, insanların yaşamlarının bir parçası olarak pek çok seyahate çıkmasıdır. Bu anlamda, HAYAT YOLCULUK'tur kavramsal metaforu, YOLCULUK ve YAŞAM üzerine eşlemeler ile oluşmaktadır ve *hayat* kavramına daha somut kabul edilen *yolculuk* kavramı üzerinden ulaşılmaktadır. Hayat, yolculuk olarak kavramlaştırılmış ve yaşam süren kişi yolculuğu yapan kişi, hayatta ulaşılacak amaçlar yolculukta gidilecek yer, yaşamdaki zorluklar ise yolculuk sırasında karşılaşılan engeller ile eşleştirilmiştir (Yu, 2009:127).

Ancak, elbette hayat kavramı yalnızca yolculuk ile ilişkilendirilmemekte, bu kavrama deneyimler sonucu farklı kaynak alanlar üzerinden de ulaşılmaktadır. George Lakoff ve Mark Turner (1989) İngilizce üzerinden *hayat* ve *ölüm*ün nasıl kavramlaştırıldığı üzerine yaptıkları çalışmada şiirsel metaforları incelemiş ve

insanların doğumu *geliş*, hayatı *burada bulunma* ve ölümü ise *gidiş*, *ayrılış* olarak kavramlaştırdığını belirtmiştir. Bu çerçevede '*burada bulunma*' olarak anlamlandırılan hayat kavramı için İngilizcede dilsel metaforlar incelendiğinde, HAYAT YOLCULUKTUR, YAŞAM SÜRESİ BİR GÜNDÜR, YAŞAM SÜRESİ BİR YILDIR, HAYAT ATEŞTİR, HAYAT YÜKTÜR, HAYAT OYUNDUR, HAYAT ESARETTİR kavramsal metaforlarına ulaşılmıştır (Lakoff & Turner,1989).

3. Yöntem

'Hayat' ve 'yaşam' sözcüklerine ilişkin kavramlaştırmaları konu alan bu çalışmada derlem temelli bir yöntem kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan veri tabanı, Türkçe Ulusal Derlemi'nde (Sürüm 3.0) (Aksan ve diğ., 2012) *hayat* ve *yaşam* sözcüklerinin 24 yıllık dönemi (1990-2013) kapsayan tüm yazılı metinlerde aratılması ile oluşturulmuştur.

Veri toplama aşamasında derlem sorgu arayüzünde *hayat* ve *yaşam* kavramları için başsözcük seçilerek sözcük türü ad olarak işaretlenmiştir. Bir sonraki adımda veriler MsExcel formatına aktarılmış ve satırlar incelenerek dilsel metaforlar belirlenmiştir. Dilsel metaforların belirlenmesi sezgi temelli metafor çözümleme yaklaşımı temel alınarak yapılmıştır (Lakoff & Kövecses, 1987; Kövecses, 2008, 2010; Akkök, 2019). Hayat ve yaşam sözcükleri ile kurulmuş birleşik sözcükler, metaforik ifade barındırmayan satırlar ve bu sözcükler ile kurulan deyimler çalışmanın dışında tutulmuştur. İncelenen satırlar üzerinden dilsel metaforların kaynak alanları belirlenmiş ve kaynak alanlar ile hayat ve yaşam kavramlarının hangi özelliklerinin eşlendiği saptanmıştır. Son aşamada ise ulaşılan kaynak alanların oluşturduğu kavramsal metaforlar belirlenerek, veriler her iki kavram için de yorumlanmıştır.

4. Bulgular

Araştırma sonucunda *hayat* sözcüğü sorgusu için yazılı metinlerde arama yapıldığında, Türkçe Ulusal Derlemi (Sürüm 3.0) (Aksan ve diğ., 2012) toplam 54.658 başsözcük, *yaşam* sözcüğü sorgusu için ise 31.312 başsözcük sonucunu vermiştir. Her bir kavram için 2501 satır incelenmiş ve örneklem üzerinden hayat ve yaşam kavramları ile kurulan birleşik sözcükler, deyimler ve metaforik ifade belirtmeyen satırlar çıkarıldığında; *hayat* sözcüğü için 1.027, *yaşam* sözcüğü için ise 756 satır sonucu elde edilmiştir.

Sezgi temelli metafor çözümleme yaklaşımı doğrultusunda incelenen satırlar üzerinden hayat kavramı için 37 kaynak alan belirlenmiştir. Bu kaynak alanlar; ARKADAŞ, ATEŞ, BAĞ, BESİN, İNŞA, CANLI ORGANİZMA, CANLI, YAZI, RAKİP, GÜÇ, GÜN, HAREKET, HAVA, HAYVAN, ROMAN, PARLAKLIK, İNSAN, MESLEK, KAP, KARANLIK, KAYNAK, MATEMATİK, MEVSİM, MÜCADELE, ORGAN, OYUN, PROBLEM, RENK, RESİM, SIVI, SİNEMA, SOMUT VARLIK, YARIŞ, YER-MEKAN, YIL, YOL, YÜK şeklinde ifade edilebilir.

Tablo 2: Hayat kavramı için sık kullanılan kaynak alanlar

Kaynak Alan	Sayı (N)	Yüzde (%)
SOMUT VARLIK	187	%18.2
KAP	160	%15.5
YOLCULUK	112	%10.9
İNSAN	92	%8.9
GÜÇ	78	%7.5
HAREKET	60	%5.8
MÜCADELE	52	%5
YER-MEKAN	49	%4.7
CANLI ORGANİZMA	33	%3.2
PROBLEM	22	%2.1
BESİN	21	%2
YÜK	20	%1.9
BİNA	20	%1.9
SIVI	19	%1.8
TİYATRO-SİNEMA	14	%1.3

HAYAT SOMUT VARLIKTIR

1. *Hayat pahalı, kriz var, sokaklar kirli.*
2. *Hayatının tamamını paylaşacaksın.*
3. *Hayatımıza çeki düzen verebiliriz.*
4. *Rafet Bey yemek yemeyi bırakmış, torunuyla uğraşıyordu. Artık hayatının her sayfasını torunu kaplıyor.*
5. *Kaliteli bir hayat için hiç durmadan çalışıyorlar.*

Tablo (2) göz önünde bulundurulduğunda SOMUT VARLIK kaynak alanı hayat kavramı için en sık kullanılan kaynak alan olarak görülmektedir. Örnekler doğrultusunda hayatın; *kitap, kaliteli olan, parçaları olan, bir bütün olan* ve *pahalı olan somut bir varlık* olarak kavramlaştırıldığı söylenebilmektedir

HAYAT KAPTIR

6. *"Hayatıma girmemiş olsaydılar kaybolacaktım", diyebileceğim iki-üç insandan biri oldu.*
7. *Bir deyim olsun aksın hayatımızın içine.*
8. *Aşkımızla dolu bir hayatı bırakacağız.*
9. *Kaos dolu bir hayatın ardından huzurla tanışmak...*
10. *Sanki şu bugüne dek hayatıma giren bütün kadınları simgeliyordu bu...*

Örnekler incelendiğinde hayatın, içi*; sıvı, insan, kaos, terör, heyecan, sürpriz, düşman, dert, aşk* ve *acı dolu* bir kap olarak kavramlaştırıldığı düşünülmektedir.

HAYAT YOLCULUKTUR

11. *Hayatın tedirgin patikalarında gezdim.*
12. *Hayata ilk adımını atan bir bebekti o.*
13. *Hayatta kat ettiğim mesafeyi düşünüyorum.*
14. *Hayatta başarıdan başarıya koşuyor.*
15. *Engebeli bir hayata başlamıştı.*

Örnekler doğrultusunda HAYAT YOLCULUKTUR kavramsal metaforunda hayat; *uzun, engebeli, dikenli*, ve *dönemeçleri olan bir yoldaki yolculuk* olarak kavramlaştırılmıştır.

HAYAT İNSANDIR

16. *Hayatı her zaman mutlu edemezsin.*
17. *İşte hayatın sınandığı anlardan biri.*
18. *Hayat yine sizin için kötü bir plan hazırlıyor.*
19. *Öyle güvendim ki hayata, izin verdim yakınlığına, yine de bir anlam bulup sunamadı mantıklıca...*
20. *Hayat insana neler öğretiyor…*

İNSAN kaynak alanı ile hayat insanın; *acımasız, öğretici, zalim, hasta, güvenilmez* ve *şakacı* gibi özellikleri ile eşleştirilmiştir.

HAYAT GÜÇTÜR

21. *Yüksek idealini gerçekleştirmeye doğru yönelten hayattır.*
22. *Hayat her şeyi değiştiriyor, zamana uyarlıyor.*
23. *Beni hayatın yıkımından koruyacak korunaklarım yok.*
24. *Hayat her zamanki gibi yine sürmektedir.*

HAYAT GÜÇTÜR kavramsal metaforunda ise hayat; *yıkıcı, teslim alan, ruhsal* ve *fiziksel baskı uygulayan bir güç* olarak kavramlaştırılmıştır.

Yaşam sözcüğünün derlem sorgusu sonucunda elde edilen veri tabanı üzerinden 2501 satırın sezgi temelli metafor çözümleme yaklaşımı doğrultusunda incelenmesi ve bu satırlarda *yaşam* sözcüğü ile kurulmuş birleşik sözcüklerin, deyimlerin ve metaforik ifade barındırmayan satırların elenmesi ile 756 satıra ulaşılmıştır. İncelenen satırlar sonucunda ise 35 kaynak belirlenmiştir. Bu kaynak alanlar; ARKADAŞ, ATEŞ, BAĞ, BESİN, İNŞA, CANLI ORGANİZMA, CANLI, YAZI, RAKİP, GÜÇ, GÜN, HAREKET, HAVA, HAYVAN, ROMAN, PARLAKLIK, İNSAN, MESLEK, KAP, KARANLIK, KAYNAK, MÜCADELE, OYUN, PROBLEM, RENK, RESİM, SIVI, SİNEMA, SOMUT VARLIK, YARIŞ, YER-MEKAN, YIL, YOLCULUK, YÜK şeklinde ifade edilebilir.

Tablo 3: Yaşam kavramı için sık kullanılan kaynak alanlar

Kaynak Alan	Sayı (N)	Yüzde (%)
SOMUT VARLIK	145	%19.7
HAREKET	100	%13.2
KAP	87	%11.5
İNSAN	69	%9.1
GÜÇ	66	%8.7
YOLCULUK	60	%7.9
CANLI ORGANİZMA	28	%3.7
BİNA	26	%3.4
MÜCADELE	20	%2.6
YER	16	%2.1
BESİN	15	%1.9
PROBLEM	14	%1.8
BAĞ	13	%1.7
YÜK	12	%1.5
KAYNAK	12	%1.5

YAŞAM SOMUT VARLIKTIR

25. *Türkiye halkı için bütün bir yaşamımı ortaya koydum, harcadım. Sevmiyorsam, niçin?*
26. *Canlı bir beden yaşamın ancak bir parçasını ortaya çıkarır, yaşamın o parçasıyla bütünleşir.*

27. *İşte biz bu ortamı yani bebeklerin ailelerini ve ailelerin bebekleri ile ilişkilerini destekleyebildiğimiz oranda onlara daha kaliteli bir yaşam vadedebiliyoruz*
28. *Yaşamlarını onunkine benzetmeleriyle mümkün olurdu.*

SOMUT VARLIK kaynak alanı içerisinde yaşam çoğunlukla; *para, parçaları olan, kaliteli olan bir nesne* olarak kavramlaştırılmıştır.

YAŞAM HAREKETTİR

29. *Dönemler dediğimiz, bununla yetinmeyip bir de "geçiş dönemleri" diye niteleddiklerimiz, keyfe bağlı bölümlemelerdir. Yaşamımız durmuyor.*
30. *Yaşam çok hızlı ilerliyor.*
31. *Aşk ve diğer heyecanlar yaşam devam ettiği sürece bitmiyor elbette.*
32. *Yaşam önemli değişimler geçiriyor belli ki.*
33. *Yaşam öyle durgunlaştı ki...*

YAŞAM HAREKETTİR kavramsal metaforunda *yaşam* kavramının hareketin *hızı* ve *durağanlığı* ile ilişkilendirildiği düşünülmektedir.

YAŞAM KAPTIR

34. *Terör ve Uyuşturucu hem varlığın hem yok olmanın ilacı. Fundemantalizm çok yerde boy gösteriyor. Şiddet ve terör özellikle yaşamın içine girdi.*
35. *Yaşamı hayal kırıklıklarıyla dolu.*
36. *Yaşamın içinde ya da dışında olmak! Bu bir tercih sorunudur.*
37. *Bunlar olmadan yaşam bomboş.*
38. *Yalnızca üç yıldır yaşamımda olan Bıdırcığımın, gülüşünü, "Umuruma katmam ay" deyişini, Emel Sayın taklitlerini, "O yana da salllaaan gel banaaa" diye ağdalı ağdalı söylediği...*

KAP kaynak alanı doğrultusunda yaşamın; *içi boş, dışında kalınan, içi insan terör* ve *mutluluk dolu bir kap* olarak kavramlaştırıldığı düşünülebilir.

YAŞAM İNSANDIR

39. *Yaşamın acımasız yüzünü gördük.*
40. *Bence adil bir yaşam değil onlarınki.*
41. *Yaşamın bunlara tanıklık etmesine izin verme.*
42. *Yaşam yine herkese kötü sürprizleriyle geldi.*
43. *Kendi sancılarıyla uğraşır yaşam.*
44. *Yoluna düşkün Alevi olmaya devam edecektir. Bu ikiyüzlü yaşam 20 milyon insanın günlüğüdür.*

Örnekler incelendiğinde İNSAN kaynak alanı yaşamın, insanın *hareket eden, adil olmayan acımasız, sancılı, kötü kalpli* ve *ikiyüzlü olma* özellikleri ile eşleştirildiği düşünülmektedir.

YAŞAM GÜÇTÜR

45. Yaşam tüm gerçekleri silip götürdü.
46. Yaşam bizi çok yakından kontrol ediyor.
47. Yaşam üstümüzde hüküm sürerken herkes sessiz kaldı.
48. Yaşam herkesi olumsuz etkiler.
49. Denizde yaşam nasıl sürüyorsa, karada da öyle…

GÜÇ kaynak alanı içerisinde yaşam; *yıkıcı, kontrol eden, baskı uygulayan etkileyen* ve *değiştiren bir güç* olarak kavramlaştırılmıştır.

5. Sonuç

Eş anlamlı sözcükler olarak kabul edilen *hayat* ve *yaşam* sözcüklerine ait kavramsal metaforların örneklendiği, derlem temelli bir yöntem kullanılan bu çalışmada Türkçe için *hayat* kavramına ait 37 kaynak alan, *yaşam* kavramına ait 35 kaynak alan belirlenmiştir. Her iki kavram için ulaşılan kaynak alanların benzerlik göstermesine karşın bu kaynak alanların sıklıkları ve eşlemeleri farklılık göstermektedir. Hayat kavramı için belirlenen kaynak alanlar göz önünde bulundurulduğunda yaşam kavramı için kullanılan kaynak alanlara ek olarak; MAKİNE ORGAN ve MATEMATİK kaynak alanları belirlenmiştir ancak bunlara yalnızca birer örnek üzerinden rastlanması nedeniyle her iki kavrama ait kaynak alanlar farklıdır demek mümkün değildir.

Hayat sözcüğüne ait kavramsal metaforların incelenmesi ile ulaşılan SOMUT VARLIK, KAP, YOLCULUK, İNSAN ve GÜÇ kaynak alanlarının eşlemeleri göz önünde bulundurulduğunda, SOMUT VARLIK ile hayat kavramının belli bir şekli ve parçaları olan bir bütün olarak kavramlaştırılırken, KAP, YOLCULUK, İNSAN ve GÜÇ kaynak alanlarının eşlemelerinin, hayatın çoğunlukla olumsuz bir anlam taşıdığı ve olumsuz içerikler ile kavramlaştırıldığı ifade edilebilmektedir.

Yaşam kavramı için ulaşılan kavramsal metaforlara ait kaynak alanlar göz önünde bulundurulduğunda ise SOMUT VARLIK, HAREKET, KAP, İNSAN ve GÜÇ kaynak alanları dikkat çekmektedir. Örnekler incelendiğinde hayat kavramında olduğu gibi yaşam kavramı da olumsuz bir anlam barındırmaktadır. Kaynak alanların sıklıkları göz önünde bulundurulduğunda yaşam kavramının çoğunlukla; parçalardan oluşan ve kaliteli olan bir somut varlık olarak kavramlaştırıldığı ve hareket ya da durağanlık içerdiği söylenebilmektedir.

Çalışma sonucunda Lakoff ve Turner (1989)'da belirtilen *hayat* metaforu kaynak alanlarını da içine alan geniş bir kaynak alan verisine ulaşılmıştır. Lakoff ve Turner (1989) örneklerinde rastlanmayan kaynak alanların bulunmasına karşın bu çalışma sonucu ulaşılan kaynak alanların yalnızca Türkçeye ait olduğunu söylemek doğru bir varsayım olmayacaktır.

İnsan zihninin kültürel dünyada somutlaştığı ve düşüncenin deneyimler yoluyla şekillendiği temel varsayımı göz önünde bulundurulduğunda metaforların dinamik olduğu ve kavramlaştırmanın, dolayısıyla metaforların; kültüre, zamana ve mekana bağlı olarak farklılık göstereceği iddia edilebilir. 1990-2013 yıllarında üretilen yazılı metinler üzerinden yapılan bu çalışmada, *hayat* veya *yaşam* kavramlarının o dönem için olumsuz bir içerik taşıdığı söylenebilir. Çalışma sonucu, bu kavramların anlamsal içeriklerinin yıllara göre farklılık gösterip göstermediği ve başka dillerde nasıl bir görünüm sergilediği konusunda merak uyandırmaktadır.

Kaynakça

Akkök, E. A. (2019). Fala İnanma Falsız Da Kalma: Türkçede Fal Kavramına İlişkin Metaforların Görünümleri. *Dil Dergisi*, 170(1), 25-37.

Aksan, Y., Aksan, M., Koltuksuz, A., Sezer, T., Mersinli, Ü., Demirhan, U.U., Yılmazer, H., Kurtoğlu, Ö., Atasoy, G., Öz, S. & Yıldız, İ (2012). Construction of the Turkish National Corpus (TNC). In *Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012)* (pp. 3223-3227). İstanbul.

Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: Universality and Variation*. Cambridge University Press.

Kövecses, Z. (2008). Metaphor and Emotion. In R. W. Gibbs (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 380-396). New York/Cambridge: Cambridge University Press.

Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction.* Oxford University Press.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.

Lakoff, G., & Kövecses, Z. (1987). The Cognitive Model Of Anger Inherent In American English. *Cultural models in language and thought*. In Holland D, & Quinn N. (Eds.) *Cultural Models in Language and Thought* (pp.195-221). Cambridge University Press.

Lakoff, G., & Turner, M. (1989). *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*.

Yu, N. (2009), Nonverbal and multimodal manifestations of metaphors and metonymies: A case study. In Forceville, C., & Urios-Aparisi, E. (Eds.). *Multimodal metaphor* (Vol. 11). (pp.119-143). Walter de Gruyter.

Genç Dilbilim Yazıları, 2020
Dilbilim Derneği Yayınları, Ankara
53-61

Eylemcil Yüklemle Üyeleri Arasındaki Zaman, Kişi ve Sayı Uyumlarının Yabancılara Bir Diyalog Botu Üzerinden Etkileşimli Öğretimi

Brusk ÇAMÇI ve Sedat KARAKAYA

Mersin Üniversitesi

brusk92@gmail.com, *sedatkarakaya031@gmail.com*

Öz

Türkçede iki tür uyum bulunmaktadır, bunlardan ilki eylemcil uyum, ikincisi ise adcıl uyumdur. Bu çalışmada, çevrimiçi etkileşimli Türkçe diyalog botu olan Gökbilge üzerinden eylemcil yüklemlerle (*verbal predicates*) oluşturulmuş tümcelerin dil kullanıcıları tarafından üretimi sürecinde gerçekleştirilmesi gereken zaman, kişi ve sayı uyumlarının karşılıklı konuşma dizgeleri içerisinde yabancı öğrenicilere nasıl öğretilebileceği sorusu odağında doğal dil işleme tabanlı kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, Türkçede sıkça kullanılan yirmi yedi adet zaman ve görünüş belirtecinin temel eylemin zamanıyla uyumu açısından betimlemesi yapılmış, ortaya çıkan betimleme yazılım diline dönüştürülerek Gökbilge'nin veri tabanına aktarılmıştır. Benzer bir biçimde özne ile yüklem arasındaki kişi ve sayıya bağlı uyum yanlışları, karşılıklı konuşma sırasında Gökbilge tarafından öğreniciye söylenmekte ve aynı zamanda üretilen tümcenin doğru biçimi aktarılmaktadır. Gökbilge'nin yazılım dili, Dr. Richard Wallace (2005) tarafından oluşturulan AIML (*Artificial Intelligence Mark-up Language*)'dir. AIML, XML (*Extensible Mark-up Language*) formatını kullanan ve sohbet botu oluşturmada tercih edilen ücretsiz (free) yazılımlardan biridir. Bu çalışma, yabancılara Türkçe öğretiminde doğal dil işleme ve bilgisayarlı dilbilim açısından uygulanabilirliği ve geliştirilebilirliği ortaya koyulmuş, önemli bir taslak sunmuş olacaktır.

Anahtar Sözcükler: sohbet botu, zaman belirteçleri, görünüş belirteçleri, eylemcil yüklem uyumu, yabancılara Türkçe öğretimi.

1. Giriş

Türkçede iki tür uyum bulunmaktadır, bunlardan ilki eylemcil uyum, ikincisi ise adcıl uyumdur (Kornfilt, 1984:41; Uzun, 2000:154). Türkçede eylemcil yüklemde kodlanan zaman, kip ve görünüş ekleriyle belirteçler, özellikle de zaman ve görünüş belirteçleri (*aspectual adverbs*) eylemle uyumlu olmak zorundadır. Yabancılara Türkçe öğretimi, günümüzde popülerliği artmış durumda olan bir çalışma alanı haline gelmiştir. Turistik geziler, dış ülkelerden Türkiye'ye yapılan zorunlu göçler, ticaret faaliyetleri, eğitim

fırsatları bu nedenlerden birkaçıdır (Yağcı, 2017:191-199). Bu nedenlerden dolayı, Türkçenin eğitimi ve öğretimi öğreticiler için önemli bir çalışma alanı haline gelmiştir. Yabancılara Türkçe öğretirken eylemle belirteç arasındaki uyuma dikkat çekmek, bu konuda öğrenicilerin yanlışlarını düzeltip farkındalık (*awareness*) düzeylerini artırmak ve uygulama yaptırmak gerekmektedir. Aksi takdirde ortaya, **Ben hâlâ geldi* gibi hatalı tümce üretimleri çıkabilmektedir. Görüldüğü üzere, *hâlâ* ifadesi süreklilik bildiren bir ifadeyken geldi ifadesi bitmişlik bildirmekte ve bu durum aralarındaki uyumsuz görünümleri ortaya çıkarmaktadır. Sohbet botu Gökbilge'nin, öğrenicilerin karşılıklı konuşma sırasında bu tür yanlış kullanımlarını tespit ederek sohbet botunun açık ifadelerle gerekli uyarıları yapması planlanmıştır. Bu doğrultuda alanyazın ve *Türkçe Ulusal Derlemi* (TUD) (Aksan, Aksan, Koltuksuz, Sezer, Mersinli, Demirhan, Yılmazer, Kurtoğlu, Atasoy, Öz, & Yıldız, 2012) taranarak Türkçede sıkça kullanılan yirmi yedi adet zaman ve görünüş belirtecinin temel yüklemin zamanıyla uyumu açısından betimlemesi yapılmış, ortaya çıkan betimleme AIML yazılım diline dönüştürülerek Gökbilge'nin veri tabanına aktarılmıştır.

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Özne-yüklem uyumu

Diğer dillerde olduğu gibi Türkçede de yüklem, üyelerin konumlarını ve durumlarını belirleyen temel kurucudur. Özne, bir tümcede bulunması gereken ve yüklem tarafından atanan temel üyelerden biridir. Özne ve onun yöneticisi konumunda bulunan eylem arasında kişi, sayı, cinsiyet gibi uyumlar söz konusudur. Uyumun gerçekleşmediği durumlarda dilbilgisi dışı üretimler ortaya çıkabilmektedir. Türkçede bilinen özne-eylem uyumu iki türlü meydana gelir: İlki, nicelik (tekillik-çoğulluk) ikincisi ise kişi yönünden uyumdur (Arslan, 2010:34-35). Türkçenin yapısına bakıldığında, özne-eylem uyumları öğretim açısından önemlidir. Eylem, bir tümcede kurucu öğelerden biriyken özne ise eylemin yönetici görevini üstlenir. Yabancılara Türkçe öğretiminde ilk olarak yükleme sorulan "*kim*" ve "*ne*" sorularının öğrenicilere özne-eylem temelinde gösterilmesi gerekmektedir (Arslan, 2010:34-35).

Yabancı dil öğrenicileri özne ve eylem uyumunda birtakım hatalar yapabilmektedir. Bunun nedenleri alfabeler, dillerine özgü tümce kurma yapıları, yazma becerileri, ülkelerin kültürel farklılıkları veya bireysel farklılıkları olabilir (Arslan, 2010). Özne-eylem uyumunun hatalı üretimi, Somali'de yaşayan ve A1-A2 düzeyi Türkçe öğrenicisinin kullanmış olduğu bir tümceden örneklenebilir: "*Merhaba benim adım nurdin 15 yasındayım doküzüncü sınıf öğrencısıyim magadıshuda yasıyoru*". Bu tümcenin geneline bakıldığında birtakım hataların olduğu ve bunun yanında özne-eylem arasında uyumsuzluk olduğu da görülmüştür. Geliştirmiş olduğumuz sohbet botundan örnek verilecek olursa; "**ben eve geldik*" şeklinde bir tümce kurulduğunda sohbet botu tümceyi "*ben eve geldim*" şeklinde düzelterek tümcede yapılan hatanın nedeninin özne-eylem uyumsuzluğundan kaynaklandığına dair bilgi vermektedir.



Şekil 1. Gökbilge üzerinde örnek gösterim

2.2. Zaman Belirteçlerinde Yüklem Uyumu

Türkçe dilbilgisi kitaplarında (Gencan, 2001; Hepçilingirler, 2006; Ediskun, 2010; Banguoğlu, 2011; Korkmaz, 2017) yer alan zaman ve görünüş belirteçlerinden bir liste oluşturulmuş; ardından bu listede yer alan belirteçler TUD'un yazılı ve sözlü veritabanlarında sıklık değerleri tespit edilerek derlemde hiç yer almayan bir belirteç dışında hepsi (bkz. Tablo 1) çalışmanın içine dâhil edilmiştir.

Tablo 1: TUD'da zaman belirteçlerinin sıklık değerleri

Zaman Belirteçleri	Metin Sayısı	Görünme Sayısı	Frekanns
Akşam	2050	11400	224.95
Akşama	806	1707	33.68
Akşamları	597	1041	20.54
Akşama doğru	229	300	5.92
Baştan	1603	3750	74
Bazen	2335	13001	256.54
Birazdan	563	1221	24.09
Çoktan	1317	3565	70.35
Demin	327	610	12.04
Dün	1652	9234	182.21
Dün gece	435	907	17.9
Dünden beri	62	71	1.4
Düne kadar	145	169	3.33
Geçen ay	220	350	6.91
Geçenlerde	589	1123	22.16
Geçen yıl	782	2064	40.73
Gelecek ay	62	79	1.56
Gelecek yıl	195	297	5.86
Haftaya	373	588	11.6
Hâlâ	1299	5239	103.38
İlkin	376	988	19.5
Öğleye	201	304	6
Şimdiye kadar	1121	2259	44.58
Şimdilik	1191	2374	46.84
Şu anda	1609	5338	105.33
Yıllardır	1516	3879	76.54
Yıllar yılı	221	350	6.91
Toplam: 27			

Türkçede zaman ve görünüş belirteçleri ile eylem arasında bir uyum söz konusudur. Bu uyumdan söz etmeden önce, zaman belirteci ve görünüş belirtecinin ne olduğu üzerinde kısaca durmakta fayda vardır. Zaman belirteci, yüklemde kodlanan, zamanı somut olarak gösteren veya görünür kılan belirteçlerdir. Görünüş belirteçleri, başlama, bitme ve devam etme görünüşleri arasındaki ilişkileri betimler, vurgular. Kısaca, görünüş belirteçleri söylemin bir noktasındaki hareket hakkında bilgi verir (Kakehi, Tamori & Schourup, 1996; Lin, 2005). Biçimbilimsel olarak bakıldığında, görünüş belirteçlerinin çoğunlukla dilbilgisel biçimbirimler olduğu görülmektedir. Yani, görünüş belirteçlerinin sözlüksel bir anlamı bulunmamaktadır (Yıagnıgnı, 2016). Türkçede görünüş belirteçleri için *daima, sık sık, genellikle, ara ara, hâlâ, sonunda* ve *önceden* sözcükleri örnek verilebilir.

Belirteçlerin aktardığı zaman ve görünüş nitelikleri ile yüklemdeki eylemin karşıladığı anlam da önem arz etmektedir. Söz gelimi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğreniciler ve hatta ana dil konuşurları bile "**Hâlâ geldi*, **Birazdan geldi*." Biçiminde hatalı tümceler üretebilirler. Verilen dilbilgisidışı örneklere bakılırsa, zaman ve görünüş belirteçleri ile eylem arasında bir uyumsuzluk söz konusudur. Bu çalışmada, uyumu bozan dilbilgisi dışı durumlar sohbet botu üzerinden kodlanmıştır, böylece bot, tümcede uygun belirteç kullanılmadığı veya zamanda hata olduğu durumlarda gerekli dilbilgisi uyarılarını yapabilmektedir.



Şekil 2. Gökbilge Üzerinde Örnek Gösterim

Şekil (2)'de görüldüğü gibi, sohbet botu belirteçlerin yanlış kullanımında kimi zaman belirteci açık açık belirtirken, kimi zaman da "*Tümcende yanlış bir zarf kullanmış olabilirsin*." diyerek öğrenicinin yanlış kullanılan belirteci kendisinin bulmasına yönelik bir yönlendirmede bulunmaktadır. Her belirteç için bu biçimde iki tür uyarı bulunmaktadır.

3. Araştırma Yöntemi

3.1. Zaman, görünüş ve kişi-sayı uyumlarının betimlenme süreci

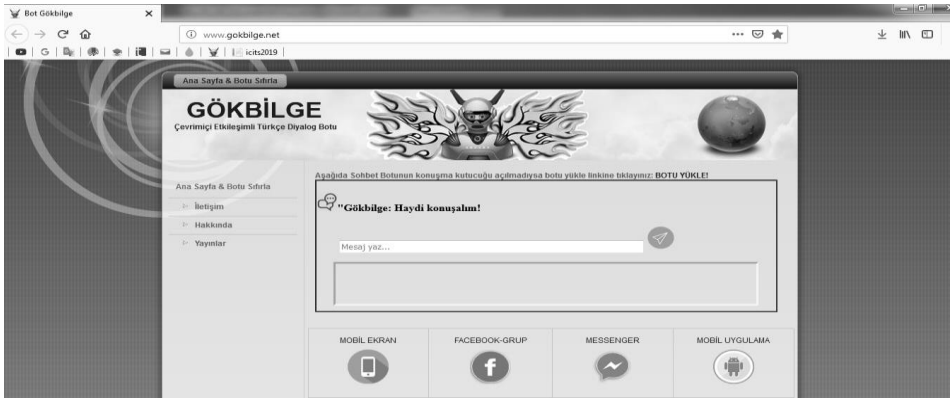
Bu çalışmada, çevrimiçi etkileşimli Türkçe diyalog botu olan Gökbilge üzerinden tümcelerin dil kullanıcıları tarafından üretimi sürecinde gerçekleştirilmesi gereken zaman, görünüş, kişi ve sayı uyumlarının karşılıklı konuşma dizgeleri içerisinde yabancı öğrenicilere nasıl öğretilebileceği sorusu odağında doğal dil işleme tabanlı kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, kişi-sayı uyumunun sohbet botunun veri tabanına kodlanması gerçekleştirilmiş, ancak; kapsam *geliyor, gelmeli, geldi* gibi zaman, görünüş, kip açısından tek kategorili eylemcil yüklemlerle sınırlandırılmıştır. Kip Zaman/Görünüş Zaman gibi birden fazla kategorinin yer aldığı eylemcil yüklemlere ilişkin kodlamalar ardıl çalışmalara bırakılmıştır. Bunun nedeni; birden fazla kategorili eylemcil yüklemleri kodlamadan önce tek kategorili eylemcil yüklemlerin sorunsuz çalışmasına ilişkin gerekliliktir. Kısaca, kodlamada kolaydan karmaşığa doğru ilerleyen aşamalı bir süreç takip edilmektedir. Sohbet botuyla gerçekleştirilen konuşmaların ağırlıklı olarak ben ve sen kişi adıllarıyla gerçekleşmesinden dolayı bu çalışmada ilk olarak *ben* ve *sen* adıllarıyla eylemcil yüklem arasındaki kişi-sayı uyumu kodlanmış, sohbet botunun dilbilgisi dışı sayı uyumsuzluğunun bulunduğu tümceleri algılayarak konuşmacıya doğrusuyla birlikte dönüt yapması amaçlanmıştır. Kişi-sayı uyumlarında, *ben* ve *sen, sen* ve *ben, onlar* ve *siz* gibi özne konumunda birden fazla kişi adılının bulunduğu tümceler çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

Bu çalışmada kişi-sayı uyumunun yanında, Türkçede sık kullanılan yirmi yedi adet zaman ve görünüş belirtecinin temel yüklemin zamanıyla uyumu açısından betimlemesi yapılmış, ortaya çıkan betimleme yazılım diline dönüştürülerek Gökbilge'nin veri tabanına aktarılmıştır. Yirmi yedi adet belirtecin seçimi şu şekilde olmuştur: Türkçe dilbilgisi kitapları taranmış (Gencan, 2001; Göksel & Kerslake, 2005; Hepçilingirler, 2006; Ediskun, 2010; Banguoğlu, 2011; Sebzecioğlu, 2016; Korkmaz, 2017) en sık kullanılan zaman ve görünüş belirteçlerinden yirmi sekiz tanesi tespit edilmiş, bunlardan yirmi yedi tanesinin TUD'da sıkça kullanıldığı anlaşılmıştır. Artık belirtecinin kullanım sıklığı düşük olduğundan, bu belirteç çalışmaya dâhil edilmemiştir. Böylece, öğrenicinin Gökbilge ile konuşurken belirteç-zaman uyumu açısından ürettiği yanlış tümceler bot tarafından uyarılmakta, belirteçle ilgili yanlış bir kullanım olduğu öğreniciye iletilmektedir. Dolayısıyla, öğrenici karşılıklı konuşmada hatasını doğrudan görebilmekte ve öğreniciye hatasını düzeltmesi hususunda bir güdülenme yaratılabilmektedir. Benzer bir biçimde, bu çalışmanın bir diğer ayağını oluşturan özne ile yüklem arasındaki kişi ve sayıya bağlı uyum yanlışları, karşılıklı konuşma sırasında Gökbilge tarafından öğreniciye söylenmekte ve aynı zamanda üretilen tümcenin doğru biçimi aktarılmaktadır. Bu çalışma, iki aşamalı bir projenin ilk ayağını oluşturmaktadır. Projenin ilk ayağı olan bu çalışma, kodlama kısmını oluştururken, projenin ikinci ayağı olacak bir sonraki çalışmada, öğrenicilerle daha kapsamlı bir uygulama gerçekleştirilecektir.

3.2. Gökbilge'nin Türkçe derlemi ve oluşturulma süreci

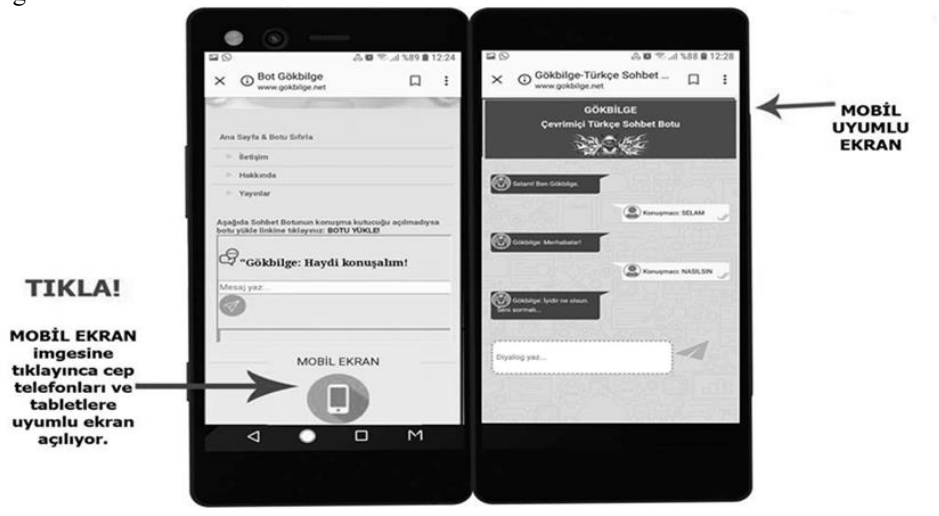
Çevrimiçi etkileşimli bir sohbet ("diyalog") botu olan Gökbilge'nin yazılım dili, Dr. Richard Wallace (2005) tarafından oluşturulan AIML'dir. Bu yazılım, AIML, XML formatını kullanan ve diyalog botu oluşturmada en çok kullanılan ücretsiz yazılımlardan biridir. Yazılım, bu açıdan yeni çalışmaların ortaya çıkmasına ve birçok kişinin katkısına

olanak sağlayan bir nitelik taşımaktadır. Bu dille günümüzde çevrimiçi botlardan en önemlileri olan ALICE ve Mitsuku kodlanmıştır. Bu dilin gerçek amacının, insan-makine etkileşimini sağlayarak doğal dilin dinamiklerini makineye aktarabilmek ve makinenin bu yazılım aracılığıyla doğal dilin dinamiklerini keşfederek kullanabilmesini sağlamak olduğu söylenebilmektedir. Özetle, insan-makine arasında kurulabilecek bir empati köprüsünün aracı olabilmektir. ALICE, Hugh Leobner tarafından finanse edilen ve Turing testi (1950) ölçütlerine göre hazırlanan Leobner Yarışmasını ve 2000, 2001 ve 2004 yıllarında üç kez en becerikli konuşabilen robot ödülünü kazanmıştır (Marietto, de Aguiar, Barbosa, Botelho, Pimentel, França & da Silva, 2013; Amasyalı, Topçu & Şen, 2012).



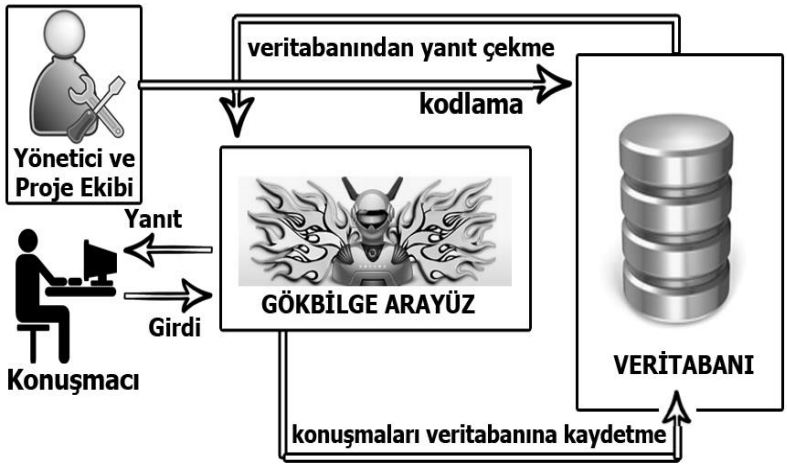
Şekil 3. Gökbilge'nin açılış arayüzü

Şekil (3)'te görülen arayüz, konuşmacıların, bot Gökbilge ile konuşmak için Genel Ağ adresi (www.gokbilge.net) üzerinden ulaşacakları sitedir. Bu arayüzde iki temel işlevin gerçekleşmesi amaçlanmıştır: (i) Öğrenicilerin, genel hatlarıyla proje hakkında bilgi edinebildikleri ve (ii) konuşmacı olarak Gökbilge ile konuşabildikleri bir arayüz olmasını sağlamaktır.



Şekil 4. Gökbilge'nin mobil ekran arayüzü

Şekil(4)'te görüldüğü üzere Gökbilge'nin cep telefonları ve tabletlere uygun bir de mobil ekran arayüzü bulunmaktadır. Mobil ekrana, sitede bulunan "Mobil Ekran" düğmesiyle ulaşılabilmektedir.



Şekil 5. Gökbilge'nin genel işleyişi ve veri toplama süreci

Şekil (5)'te görüldüğü gibi, konuşmacı tarafından konuşma kutucuğuna yazılan girdi, uyaran (*stimulus*) olarak da adlandırılabilir. Gökbilge, verilecek yanıt üzerine yaptığı işlemi bu uyarılara göre hazırlamaktadır. Veritabanı oluşturma sürecinde bulunan araştırmacılar, Bot Gökbilge'nin veritabanında bulunan diyalog stratejilerini, gerçek insanlarla yaptığı konuşmalarla geliştirdikleri için botun sürekli denetlenmesi, daha iyi ve gerçekçi diyaloglar için çalışma süresince iyileştirilmesi gerekmektedir (Wallace, 2005; Sebzecioğlu, 2015; Ekdi Koç ve Sebzecioğlu 2017; Ekdi Koç, 2018; Worswick, 2019).

4. Genel Değerlendirme

Bu bölümde, çevrimiçi Türkçe diyalog botu olan Gökbilge'nin yazılım dili AIML, XML formatı ile oluşturulmuştur. Bu format ile Türkçede kullanılan yirmi yedi adet zaman belirtecinin zaman, kişi ve sayı uyumları üzerinden gösterimi yapılmış ve işlerliği gösterilmeye çalışılmıştır. Bu yolla, belirteç kullanımının uygunluğu verilen uyaranlarla düzeltilmiş ve doğru kullanım için de bilgi verilmiştir. Bu yapılan tespitler, Gökbilge'nin gerek bilgisayarlı dilbilim açısından gerekse de yabancılara Türkçe öğretimi açısından işlevselliğini göstermektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Türkçe, diğer dillerde olduğu gibi genellikle eylem temelli bir tümce kurulumuna sahiptir. Bu kurulumun sağlanması adına özne ve yüklem uyumlarına ihtiyaç bulunmaktadır. Tümcenin oluşum aşamasında eylemcil yüklem; zaman, görünüş ve kişi-sayı açısından tümcenin sözlüksel, dilbilgisel birimleriyle bir uyum içerisinde bulunması gerekir. Nicelik yönünden özne-yüklem uyumuna bakıldığında birtakım yorumlar yapılabilir: Özne tekilse yüklem tekil, özne insan ve çoğulsa yüklem çoğul, özne insan dışı varlıkların çoğulu ise yüklem tekildir. Nicelik yönünden uyum tekillik ve çoğulluk olarak ikiye

ayrılmaktadır: Ben (TEKİL) sinemaya gitmeyeceğ-im (TEKİL), Biz (ÇOĞUL) derse girmekte kararlı-(y)ız (ÇOĞUL) (Koç, 1990:387-390). Türkçede özne-yüklem açısından sayı Canlılık Hiyerarşisine göre biçimlenmekte ve temel olarak insan-insan-olmayan ayrımı gözetilmektedir (Sebzecioğlu, 2016: 184). Kişi yönünden özne-yüklem uyumuna bakıldığında, tümcede özne kişi adılından birini almışsa yüklemin de o kişi adılı ile gösterimi söz konusudur. "…Her kişinin ayrı bir eylem kişi eki vardır: *Ben gelir-im. / Sen gelir-sin. / O gelir*. Tümcede özne olan kişi ile yüklemdeki kişi ekinin bu uygunluğuna kişice uyum denir. Türkçede iki tür uyum bulunmakta, bunlardan ilki eylemcil uyum, ikincisi ise adcıl uyumdur. Tümcede özne tekse ya da aynı tür kişili ise, kişi bakımından uygunlukta genel olarak sorun çıkmaz; yüklem, ilgili kişinin ekini alır." (Kornfilt, 1984: 41; Şimşek, 1987; Uzun, 2000:154).

Türkçede sıklıkla kullanılan zaman ve görünüş belirteçlerinin zaman, kişi ve sayı uyumuna da bakıldığında, bu hususta da birtakım uyumsuzlukların ve hataların öğreniciler tarafından üretilebildiği görülebilmektedir "**Hâlâ geldi, *Birazdan geldi, *Yarın geldi*." Bu tümcelere bakılırsa kullanılan zaman ve görünüş belirteçleri ile eylemcil yüklem arasında bir uyumsuzluk vardır. *Hâlâ* ve *birazdan* görünüş belirteçleri sürerlilik ifade ederken, geldi yüklemi ise bitmişlik ifade eder. Yarın zaman belirteci ise hem bitmişlik hem de geçmiş zaman bildiren eylemcil yüklemle uyumsuzluk göstermektedir. Öğreniciler tarafından yanlış üretilen bu tür tümceler, zaman ve görünüş belirteçlerinin eylemcil yüklemle uyumunun önemini göstermektedir. Bu çalışmayı ortaya çıkaran temel güdülenmelerden biri olmuştur. Öte yandan yabancı öğrenicilerin yaptığı bu tür hataların karşılıklı konuşmaya dayalı bir sohbet botu üzerinden gösterilmesinin ve farkındalık yaratılmasının daha eğlenceli olacağı açıktır. Üstelik böyle bir yöntem öğrenicinin hatalarını öğrenirken gerçek bir karşılıklı konuşmaya benzer bir ortama girmiş olmasına olanak sağlamakta ve öğrenciye hatalarını aktif bir biçimde çözme olanağı sunmaktadır.

Bu bölümde hedeflenen sonuçlardan hareketle birtakım önerilere ulaşılmıştır: (i) Bu çalışmadaki uygulamaların yabancı öğreniciler üzerinde kapsamlı olarak denenmesi; (ii) diğer belirteçler üzerinde de belirteç-eylem uyumu üzerine kodlamaların yapılması; (iii) ben ve sen dışındaki adılların da uyum açısından kodlanması; (iv) diyalog botuyla yapılabilecek oyunlar, sınavlar, günlük sohbetler vb. çalışmaların hızlanması ve yaygınlaşması; (v) dil öğretiminde yapay zekânın uygun yöntemlerle sınanması ve yeniden geliştirilmesi; (vi) çevrimiçi ve sınıf içi dil öğretiminde bu çalışmadakine benzer uygulamalarla iletişimin aktif ve eğlenceli bir hâle getirilmesi ortaya konulan önerilerdir.

Kaynakça

Aksan, Y., Aksan, M., Koltuksuz, A., Sezer, T., Mersinli, Ü., Demirhan, U.U., Yılmazer, H., Kurtoğlu, Ö., Atasoy, G., Öz, S. & Yıldız, İ (2012). Construction of the Turkish National Corpus (TNC). *In Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012)* (pp. 3223-3227). İstanbul.

Amasyalı M.F., Topçu S, Şen C. (2012). *Türkçe Sohbet Robotu*. Akıllı Sistemlerde Yenilikler ve Uygulamaları Sempozyumu (ASYU).

Arslan, M. (2010). *Yabancılara Türkçe Öğretim Kılavuzu.* Sarajevo: Fokus Ajans.

Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin Grameri.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ediskun, H. (2010). *Türk Dilbilgisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ekdi Koç, S. (2018). *Dilsel Odaklı Konuşma Stratejilerinin Diyalog Botu Üzerine Uygulanımı*. Basılmamış yüksek lisans tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi.

Ekdi Koç, S., & Sebzecioğlu, T. (2017). Sürdürücü Sorular ve Yorumlar Stratejisinin Diyalog Botu Üzerine Uygulanımı. *Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 2, 63-71.

Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi. (1.Basım)*. Ankara: Ayraç Yayınevi.

Göksel, S., & Kerslake, C. (2005). *Turkısh A Comprehensive Grammar*. Routledge: London ve Newyork.

Hepçilingirler, F. (2006). *Türkçe Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kakehi, H., Tamori, I., Schourup, L. (1996). *Dictionary of Iconic Expressions in Japanese: Vol I: A - J. Vol II: K – Z***.** Japanese: De Gruyter.

Koç, N. (1990). *Yeni Dilbilgisi*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Korkmaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kornfilt, J. (1984). *Case Marking, Agreement, And Empty Categories in Turkish*. PhD Thesis. Harward: Harvard University.

Lin, J. W. (2015). Aspectual Adverbs. In R. Sybesma (Ed.*), Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics*.

Marietto, M. D. G. B., de Aguiar, R. V., Barbosa, G. D. O., Botelho, W. T., Pimentel, E., França, R. D. S., & da Silva, V. L. (2013). Artificial intelligence markup language: a brief tutorial. Retrieved from https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1307/1307.3091.pdf.

Sebzecioğlu, T. (2015). Çevrimiçi Etkileşimli Türkçe Diyalog Botu Projesi: Gökbilge. *II. Uluslararası Sözlük Bilimi Sempozyumu 'Elektronik Sözlükler'.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Sebzecioğlu, T. (2016). *Dilbilim Kavramlarıyla Türkçe Dilbilgisi.* İstanbul: Kesit Yayınları.

Sebzecioğlu, T., & Ekdi Koç, S. (2017). *Dilsel Odaklı Rica Etme Stratejilerinin Diyalog Botu Üzerine Uygulanımı. I. Uluslararası Bilimsel ve Mesleki Çalışmalar Sempozyumu (BİLMES 2017),* 5-8 Ekim, Nevşehir, Türkiye, 2017.

Şimşek, R. (1987). *Örneklerle Türkçe Sözdizimi.* Trabzon: Kuzey Gazetecilik.

Turing, A. M. (1950). *Computing Machinery and Intelligence*. Mind 49, 433-460.

Uzun, N. E. (2000). *Ana çizgileriyle Evrensel Dilbilgisi ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual.

Yağcı, G. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Belarus Örneği. *Belleten*, 65-1, 191-199.

Yıagnıgnı, A. N. (2016). *The Morpho-Syntax Of Adverbs In Shupamem [991]*. Unpublished master's thesis. Yaounde: Unıversity Of Yaounde.

Wallace, R.S. (2005). *Be Your Own Botmaster*. ALICE A. I. Foundation Inc.

Worswick, S. (2019). *Mitsuku*. Retrieved from https://www.pandorabots.com/mitsuku/ (09.04.2019).

Genç Dilbilim Yazıları, 2020
Dilbilim Derneği Yayınları, Ankara
63-78

Identities of Biculturals: Frame Switching among Turkish-English Bilinguals

Burkay KURU ve Hasan Can ÖZTÜRK

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

burkay.kuru@metu.edu.tr, hcan.oezturk@gmail.com

Öz

İkidilliler, tek dillilerin aksine iki farklı dili görece iyi konuşabilmekte, o dillerde söylenenleri anlayabilmekte ve o dilleri çevreleyen kültürleri benimsemektedirler. Bu çalışma üstte ortaya atılan kavramlar ışığında Türkçe ve İngilizce bilen ikidilliler ile Türkçe bilen tek dilliler arasında dünya görüşü bakımından farklılıklar olup olmadığını inceleyerek bu bağlamdaki ikidilliler ve tek dilliler arasında kimlik değişikliği olup olmadığını göstermeyi amaçlamaktadır. Veri toplama kısmında ikidilliler ve tek dilliler için ayrı ayrı olmak üzere odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş olup araştırmacılar tarafından Cadılar Bayramı, Noel gecesi ve yılbaşı geleneği hakkında sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda Türkçe ve İngilizce bilen ikidilliler ve Türkçe bilen tek dilliler arasında kimlik değişikliği olduğu bulgulanmıştır. Bulgu da öğrenilen ikinci bir dilin kişiler üstünde kimlik değişimlerine yol açtığına işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: kimlik değişikliği, ikidillilik, tek dillilik.

1. Introduction

This paper is concerned with identity change (*frame switching*) among Turkish-English bicultural bilinguals. This topic has received a lot of attention in the literature; however, there are no such researches in Turkey concentrating on the identity change between Turkish-English bilinguals and Turkish monolinguals. Identity is defined as a cognitive framework affected by cultures and languages it is in, and different frames may consist of different value systems and behaviors as well as separate worldviews (Briley, Morris & Simonson 2005). There is no universally accepted definition of bilingual; therefore, there are different approaches to its meaning. One approach is that bilinguals are defined as people who have absorbed two cultures (*biculturals*) and who can speak the languages related to those cultures relatively well (Luna, Ringberg & Peracchio, 2008). According to another definition of bilingual, bilinguals are described as people who can speak two languages perfectly with the fluency of native speakers (Bloomfield, 1935). In our study, we are going to follow the former definition of bilingual. Monolinguals, on the other hand, have much more clearer definition. They are defined as people who have active

knowledge of only one language (as cited in Ellis, 2008). In this study, we are going to look for answers for the following questions:

1. Is there any evidence of identity change in Turkish-English bilinguals at a state university?
2. If so, is there a difference between Turkish-English bilinguals' and Turkish monolinguals' identities?
3. If so, in what ways does the identity of Turkish-English bilinguals differ from that of Turkish monolinguals?

The suggested research "One Individual, Two Identities Frame Switching among Biculturals by Luna et al. (2008) focuses on how 14 female Spanish-English bilinguals switch identities when they speak English and Spanish on separate occasions in which they talk of the same visual advertisement materials such as hotel and café advertisements. Luna et al. state the result of the study as follows: ''…study 1 provides qualitative evidence for frame switching triggered by sociocultural cues—in this case, by language.'' (2008:289). We will see if we can observe the same results in a similar -Turkish-English bilinguals vs Turkish monolinguals- context. Since we would like to see the effect of culture, we will be adding the control group –monolinguals- to the research. That way, we will be able to observe in detail how frame switching occurs and how frames themselves are constructed in the first place. In addition to this, a similar study named *Identity Construction and Reversal Conceptual Transfer* by Gholaminejad (2017) has been done in Iran on EFL students, and in this study, interviewees are directly asked how their identities are affected by English language, which is their second language, and the results show that some of them change identities as they speak English and are exposed to English language and its culture. Similarly, how languages shape the way we think and perceive the world is discussed in *Science and Linguistics* by Whorf (1940). He states in his book that individuals' identities change in accordance with the concepts they know. He proves his statement by indicating that certain languages have certain concepts that other languages lack; thus, knowing more languages means having more different concepts regarding the world than those who know only one language. Cenoz (2013) also studies how multilinguals differ in terms of world views and linguistic competency from monolinguals. She suggests that multilinguals feel like they belong to different communities at the same time; thus, they negotiate identities and end up having different world views that are probably different from those of monolinguals. From these researches, we can see frame switching occurs universally throughout different contexts.

2. Literature Review

In the following part, we are going to review significant previous researches related to frame switching.

Luna et al. (2008) analyze in their study called *One Individual, Two Identities Frame Switching among Biculturals* whether English-Spanish bilinguals have separate identities or not. They find their inspiration from an earlier research suggesting that biculturals usually feel like they are different people due to the impact of different languages they know and their cultures (LaFromboise, Coleman & Gerton 1993). Analyzing this data, they suggest that biculturals may have distinct cognitive frameworks, and as a result, their research builds upon this assumption. They focus in their article on language-triggered change of culture-specific identities. They identify bilingualism as being able to speak

two languages well enough to have conversation with one another and biculturalism as an essential feature of bilingualism. Thus, their definitions highly resemble our definition of bilingualism and biculturalism. They state there are fourteen female bilingual participants in the study, and the participants take part in two different sessions in six months. Each qualitative session is conducted in only one language (English or Spanish), and the participants talk of the same visual materials, particularly advertisements in which there is a woman, in both sessions in a semi-structured environment by answering some questions that trigger their inner identities (Luna et al., 2008).

Luna et al. (2008) eventually reach the conclusion that the participants talk about the same materials very differently in English and Spanish; they indicate that the participants are mostly are in favor of the woman in the Spanish session while they think vice versa in the English session. For example, the participants say that the woman is a risk taker in the Spanish session; however, they say that the woman is hopeless in the English session (Luna et al., 2008). It should not be forgotten that the participants are still talking about the same materials. In the discussion part, the researchers reach the following result: ''…study 1 provides qualitative evidence for frame switching triggered by sociocultural cues—in this case, by language'' (Luna et al., 2008:289). In conclusion, this study shows us that bicultural bilinguals, indeed, change identities (Luna et al., 2008). The most important part concerning our research is that they state monoculturals do not experience any kind of culture-specific identity change while biculturals do. They additionally state biculturals not only have different identities from those of monoculturals but also have specific identities in the languages, as stated above, they are capable of exchanging information.

Identity Construction and Reversal Conceptual Transfer among Iranian EFL Learners by Gholaminejad (2017) studies how Iranian students alter identities as they learn English and as they are exposed to English culture. The idea that language is not only a means of communication but a bridge to new cultural values is the basis of this study (Gao, Cheng, Zhao, & Zhou, 2005). Reversal conceptual transfer means that a person looks at the world from a different perspective as that person is exposed to another culture and language (Gholaminejad, 2017). He conducts this study on 65 EFL undergraduates and 45 graduates who can speak English and Persian relatively well. Although he does not give an explicit explanation whether these students are bilinguals or not in his own study, it is clear they are bilinguals according to the definition we follow. He states that almost all participants are born in Iran, and only one of them is Christian; the other participants are Muslims, which means the participants have similar dispositions.

75 out of 110 participants claim at the end of the qualitative and quantitative sessions in which they are asked questions regarding English culture, cultural identity and changes in their identities that their world views are affected by English and English culture according to Gholaminejad (2017). He also states that the participants who suggest that they have changed due to the impact of English had different world views before learning English. For example, they said they have become much more flexible and liberal about world issues after learning English (Gholaminejad, 2017). Thus, it is clear by the results that 75 participants have changed their frames after they have become bilinguals, and they now have different identities than they once had. It is surprising to see that identity change among bilinguals occurs even in Iran which has very strict religious principles regarding world views (Mokhtarnia, 2011).

Benjamin Lee Whorf (1940) discusses linguistic relativity in his book *Science and Linguistics*. He states language and world views are chained to each other; thus, each language might be a bridge to a totally new conception of world. He also suggests languages shape how we think and how we see the world. He indicates that if the only color humans could see was blue, humans would not be able to formulate a rule proving that they saw only blue; since their minds lacked for other color terms, the word *blue* would mean nothing to them. Similarly, some languages have certain concepts that other languages do not have; therefore, he puts forward that when a person learns a new language, that person also learns new concepts of which he has never been aware. As a result, according to his views, the new concepts make that person see the world differently; thus, think differently. He gives the example of languages English and Hopi to prove his point. Hopi does not have nouns for abstract concepts; that is, speakers of Hopi cannot count time in the way they count objects. He indicates that since speakers of Hopi cannot count time, they have no notion of passing time; to them, daylight goes and comes back again and again. In English, on the other hand, it is possible to count time; thus, time can pass in English (Whorf, 1940). He simplifies this idea by categorizing English as a ''temporal'' and Hopi as a ''timeless'' language. These examples and notions by his linguistic relativity prove that knowing different languages affects our minds and how we understand the world. Therefore, it can be inferred from his ideas that bilinguals have more notions and different world views than monolinguals.

Cenoz (2013) studies how multilinguals differ from monolinguals in terms of culture, language usage and world views in her article called *Introduction to Multilingualism*. In the article, multilingualism is defined as being able to engage with more than one language in daily life (European Commission, 2007). Therefore, this definition is directly related to our definition of bilingualism in many senses. She states multilinguals have more resources in real life communication since their repertoire is wider than that of monolinguals; multilinguals use the languages they know to reinforce one another in communicative situations. As a result, what she puts forward is that the way multilinguals talk is more creative. However, according to her study, multilinguals do not differ from monolinguals in terms of only linguistic competency. Being able to speak more than one language also indicates that multilinguals have, most probably, enough skills to be accepted as members of different communities of different languages (Kramsch & Whiteside, 2007). Thus, as members of different communities in which distinct languages are spoken, multilinguals may negotiate identities and may act and speak more differently in certain situations in which more flexible world view is required than others (as cited in Creese, Bhatt, Bhojani, & Martin, 2006).

Ramírez-Esparza and García-Sierra (2014) discuss in their book called *The Bilingual Brain: Language, Culture, and Identity* how biculturals perceive the world differently compared to monoculturals, and they conceptualize their ideas by focusing on frame switching. They work with some Spanish-English biculturals who are almost equally proficient in both English and Spanish. They directly and indirectly ask the participants whether they change identity when they switch between two languages or not, and most participants respond saying that they indeed feel like different people when they speak English and Spanish on different occasions or when they witness special situations associated with specific languages. For example, the participants state they are more agreeable when they speak English whereas they are notably less agreeable when they speak Spanish. The investigators state that the basis of this apparent change lies in cultural

clues and associations that both languages have, meaning that biculturals internalize the cultures associated with the languages they know, and they activate or de-activate them depending on context. This result demonstrates that biculturals have two separate identities, and they can switch between these identities easily and frequently; however, monolinguals (or monoculturals) hold on to the same personality even when they witness situations related to different cultures and languages. Moreover, the investigators suggest that bilinguals and monolinguals have some differences in terms of emotional side of the identity as well. They put forward that emotion-driven words like swears always have notably more skin conductance on monolinguals, yet the effect of emotion-driven words is inconsistent, and variable among biculturals. According to the investigators, some bilinguals even state that emotion-driven words have different weights in their different languages or different situations.

Anoher study named *Emerging Intercultural Identity in the Turkish EFL Context* by Çelik (2018) shows the importance of frame switching in bilinguals in Turkish context. In the study, Çelik (2018) works with 227 university students whose proficiency level in English is advanced, which means that they are regarded as bilinguals in our case. He distributes questionnaires to the participants and conducts follow-up interviews with some of them, and all of the questions are openly or implicitly about "frame switching" or "intercultural identity" as he labels. He, then, states that participants show some personality changes as both Turkish and English play a role in their lives. He also suggests that the participants are aware of the fact that culture and language are indispensable; thus, they acknowledge the importance of biculturalism, and most of them feel bicultural. Çelik also focuses on the fact that the participants see the world more differently than they saw it before learning English (or before being bilingual), giving the clue bilinguals go through certain changes in identity compared to monolinguals. To sum up all of the results obtained in this particular study, the following sentence from the study can be given as an aphorism: "They state that they are a different person, a world citizen, a bilingual and bicultural. Further, they have slightly new personality and identity." (Çelik, 2018:35).

3. Methodology

This paper aims to find out whether Turkish-English bilinguals at a state university change identities or not. The paper is also concerned with the differences between Turkish-English bilinguals and Turkish monolinguals in terms of identity.

Qualitative methodology was utilized in this study to answer the aforementioned arguments, and it could be defined as an investigation in which participants would be examined as they interacted with themselves, with the environment around them and with the researchers (Benoliel, 1984). The reason why qualitative research method was chosen over quantitative research method in this study was that the former made the relationship between researchers and participants more interactive; hence, more honest (Bryman, 1988). It also gave a chance to analyze the questions or problems in a more detailed way than quantitative research methods (Carlsen & Glenton, 2011). Moreover, qualitative data collection gave more importance to participants' own perspectives than those of researchers, which made the results more experience-based; however, experience-based findings were not to be generalized to whole population (Ochieng, 2009). As a result, we had more depth in what we investigated this way, but it was harder to analyze and

generalize the data. The process was slow, yet it was worth the time in the sense of data collection.

3.1. Participants

There were 10 participants in this study. Five of them were Turkish-English bilinguals, and the other five were Turkish monolinguals, all of whose ages varied between 18 and 35. Age and gender were not a concern in this study; therefore, we did not focus on male/female ratio and strict age limit when picking our participants. All the participants were born and raised in Turkey. They were also legally Turkish citizens. Turkish-English bilinguals were students at a state university while the monolingual participants were not necessarily students at a state university, yet they had similar dispositions, and they were within the same age range. Background information as to each participant could be seen below in Table 1 (Real names of participants are not revealed; pseudonyms are used for confidentiality). Purposive sampling method which focused on choosing the participants in accordance with their specific features was used (Etikan, Musa & Alkassim, 2016). We picked the participants according to their willingness, their accessibility and their dispositions. Accessibility was a priority since there was time constraint during the data collection part; however, having participants that showed similar dispositions were the most important criterion while choosing the participants since similar dispositions were vital for the reliability of the study (Liamputtong, 2011). None of the participants in our case, for example, lived abroad regularly or took part in student exchange programs like Erasmus+. Before the data collection, all participants were given consent forms. They were also informed about the study and their right to leave the study anytime if they had any discomfort even though there was no such content. The participant number was limited to 5 per group and to 10 in total as managing focus groups having many participants would be a huge problem for the researchers (Morgan, 2009). As this was a qualitative study, depth was preferred over quantity.

Table 1: Participants' background information

Pseudonym	Education	Region	Age
Murat	University – 2nd Year	Central Anatolian	18-20
Ezel	University – 2nd Year	Central Anatolian	18-20
Özge	University – 3rd Year	Central Anatolian	21-23
İlay	University – 3rd Year	Central Anatolian	18-20
Yasin	University – 3rd Year	Central Anatolian	24-26
Miya	University – B.A.	Marmara Region	30-32
Mahmut	University – 4th Year	Marmara Region	21-23
Gül	University – 2nd Year	Aegean Region	18-20
Alper	University – 2nd Year	Central Anatolian	18-20
Güney	High School - Graduate	Black Sea Region	18-20

As seen above, there were five female and five male participants even though all possible differences that may rise due to gender differences were disregarded in this study. Eight of the participants currently attend university while one of them is university graduate. There is also one high school graduate among the participants. As for region, Central

Anatolia constitutes the majority since six participants currently live in that region. Age range of the participants is between 18 and 32 as it is clear in the table above.

3.2. Data collection

Focus group sessions were conducted to collect data in this study due to the nature of the research questions. Different from one-to-one interviews, focus groups could be defined as group discussions in which certain questions would be posed by researchers to trigger participants' thoughts and feelings about specific issues (Barker & Rich, 1992). In our study, a focus group session for each party (Turkish-English bilinguals and Turkish monolinguals) was conducted separately since this kind of sessions should be done in a homogeneous environment (Liamputtong, 2011).

We developed our own focus group questions, which were naturally open-ended, specifically for this study in the light of our research questions, yet it should be noted that the process of developing the questions was inspired by the study called "*One Individual, Two Identities: Frame Switching among Biculturals*" which was conducted by Luna, Peracchio and Rinberg in 2008. The further information as to the study was given in the literature review part. The focus group questions developed for this study concentrated on some cultural & religious activities which were especially celebrated by English-speaking countries like Christmas and Halloween (Belk, 1990). The reason behind this intentional selection was that bilinguals, who were biculturals as well, embraced two cultures at the same time unlike monolinguals (Chen, Benet-Martnez & Bond, 2008). That is, Turkish-English bilinguals embraced both Turkish and English cultures in our case while Turkish monolinguals embraced only Turkish culture. Thus, culture-specific questions could provide valuable insight into what Turkish-English bilinguals and Turkish monolinguals thought about these cultural activities mainly celebrated in English-speaking countries and whether or not two parties showed differences in terms of identity. Apart from these culture-specific questions, there were three separate questions that were only asked to Turkish-English bilinguals focusing directly on identity change. These questions were posed in order to learn what Turkish-English bilinguals thought about their own identities and whether or not they changed identities. The questions were also piloted to make sure that they were relevant and well-designed. In the following part, three questions used in the sessions are given as examples to show the nature of the questions:

- *What comes to your mind when somebody speaks of Christmas?*
- *Do you think Halloween belongs to only a specific culture or to the whole world?*
- *Do you think knowing two languages changes your world view? (This unit was only asked to Turkish-English bilinguals.)*

There were some filler and follow-up questions during the sessions since the pre-determined questions were asked in a semi-structured environment. That is, slight changes and additions were made to the questions during the flow of the conversations. A semi-structured environment was utilized in this study since it offered more flexible and comfortable experience (Flick, Kardorff & Steinke, 2004). During the sessions, two YouTube videos focusing on Halloween and Christmas were shown to the participants (Özdemir, 2017; Around the World 4K, 2016). We chose to show the participants these two videos as it was known that related videos would foster communicative situations (Kousha, Thelwall & Abdoli, 2012). Responses of the participants to all questions were audio recorded by General Mobile GM8 and Free *Video Call Recorder for Skype* since

audio recordings were more reliable than researchers' memory in data analysis part (Bloor & Wood, 2006).

3.3. Design and procedure

The participants who volunteered to take part in our study were asked pre-determined questions in a focus group discussion. They, then, were encouraged to share their feelings and thoughts about the questions with one another, and this process was supported by some videos and follow-up questions. The group session with Turkish-English bilinguals was conducted in a university classroom where the videos were reflected onto a projector screen. The participants were also seated in U-shape style so that they could see each other and the screen easily (Figure 1). The group session with Turkish monolinguals, on the other hand, was conducted on Skype through an audio conference. The videos were screen shared among the participants so that all participants could watch the videos at the same time.

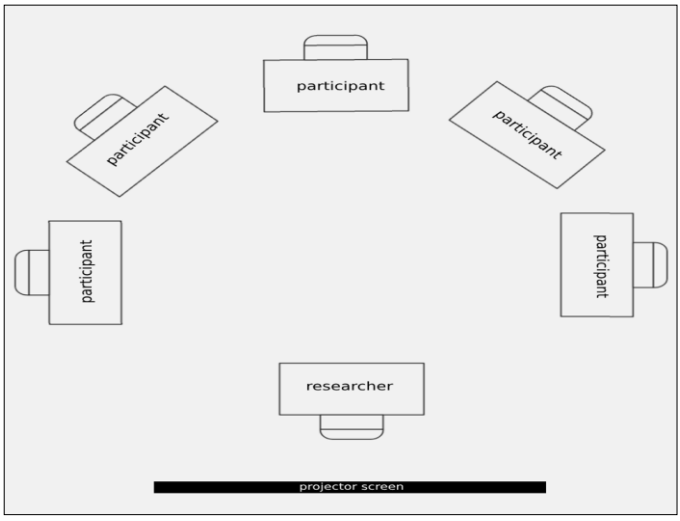


Figure 1. The seating arrangement

At the very beginning of each session, the participants were distributed consent forms which explained the study shortly, introduced the researchers and asked for their explicit permissions. On the forms, it was also openly stated that all participants had a chance to leave even if they had previously given permission. Each monolingual participant gave their permission orally after reading the forms while bilingual participants filled out hard copy versions of the form. After this procedure, the researchers asked them questions as to their background to make sure that all participants had similar dispositions. Only one researcher administrated each session, and the administrator announced the participants that he would ask each question in Turkish, yet the participants were free to answer the questions in Turkish or English. Once the preparation stage was settled, a video focusing on Halloween tradition was shown to the participants (Özdemir, 2017). It was in Turkish, 2-3 minutes in length, and it was concerned with how Halloween tradition was perceived by Turkish citizens. After the video ended, the participants were asked four questions related to Halloween. The administrator encouraged every participant to answer each

question. He asked follow-up questions when the participants gave very short or irrelevant answers. Moreover, the participants occasionally commented on each other's opinions and answers making the sessions more interactive. They also seemed very relaxed and confident during the sessions; they did not hesitate to share their answers at all. After the first four questions, the administrator showed the participants another video which focused on Christmas and explained the participants that he would ask five questions as to Christmas and new year tradition (Around the World 4K, 2016). It was concerned with decorations mostly used on Christmas, and it was, again, 2-3 minutes in length.

Once the video ended, the administrator asked the related questions in the same manner. Then, the session with Turkish monolinguals concluded, and the researchers expressed their sincere thanks to the monolingual participants. Since Turkish-English bilinguals had three extra questions, their session continued after the second video. The administrator stated them that the next three questions would be about being a bilingual, and he, then, asked the questions in order. The participants seemed eager to answer the questions, and they shared their own experiences as to the questions willingly. They also discussed each other's answers very enthusiastically. After the questions, the session with Turkish-English bilinguals concluded, and the researchers expressed their sincere thanks to the bilingual participants as well. The session with Turkish monolinguals took 40 minutes whereas the session with Turkish-English bilinguals took 55 minutes.

3.3. Data analysis

In this paper, the collected data was analyzed via content analysis, and content analysis can be described as making appropriate inferences from an utterance or a set of utterances (Webber, 2008). Content analysis was used purposefully in this study to analyze the data as content analysis makes it easier to come up with certain categories and themes that help researchers identify important data as suggested by Bengtsson (2016). Firstly, sessions of both parties were transcribed so that the analysis could be conducted more easily and thoroughly. Moreover, each and every line of the transcriptions was analyzed by the researchers collectively to make sure that subjectivity would not interfere with the data. During this analysis part, both direct and indirect answers of participants to questions or other participants' comments were investigated. Especially, hiding messages or core points behind the sentences were noted down to be used while coding. Later, noted messages and points that were similar or different across both parties were coded to come up with even more generalizable points in which each code could be typed. Then, in accordance with the codes and generalized points, three main categories were generated: thatness, globalization, acculturation. As for thatness category, codes or messages related to the usage of "*we*", "*they*", "*this*" and "*that*" were used. Codes related to "*imperialism*", "*globalization*" and other messages or points that were related to effects of outer forces or nations were used for globalization category. Acculturation category, on the other hand, was more about codes such as "*attraction*", "*detraction*", "*deculturation*" and other points or messages as to views of different cultures. Eventually, Turkish-English bilinguals and Turkish monolinguals were compared and contrasted in terms of their answers under the categories to look for possible identity changes among them. Deeper and finalized analysis of these three categories can be found in the following part.

4. Results

"Every language brings a culture all in all, and since I believe the fact that we use language while thinking, what we think and say is affected pretty much by the languages we speak." (Ezel, 18-20 – Bilingual)

This paper aims at finding out whether Turkish-English bilinguals change identities or not, and the findings collected and analyzed demonstrate that Turkish-English bilinguals indeed change identities supporting the hypothesis of the study. In order to make a detailed comparison between Turkish-English bilinguals and Turkish monolinguals in terms of identity, answers of both parties are analyzed within three distinct categories: (a) thatness; (b) globalization; (c) acculturation. In the following part, each category is investigated in depth so as to analyze identity change in Turkish-English bilinguals and the differences between Turkish-English bilinguals and Turkish monolinguals in terms of identity.

4.1. Thatness

Thatness in this category is used to describe whether or not participants from each party feel drawn to different cultures other than Turkish culture. Most of the time, Turkish-English bilinguals prefer saying "*we*" and "*this*" while describing activities and feasts that are commonly celebrated by Western cultures. They also tend to say "*we*" while commenting on the events related to Turkish culture. Thus, this specific pronoun choice clearly shows that Turkish-English bilinguals feel like they are members of not only Turkish culture but also Western cultures. As a result, they believe it is normal to celebrate cultural events which normally belong to different cultures in Turkey. They not only believe but also actively take part in some cultural activities that are conducted in Turkey focusing on different cultures. Turkish-English bilinguals also tend to analyze the directed questions from a wider perspective as a result of their mixing Turkish culture with other cultures. That is, they do not base their answers only on Turkish culture; they think more critically by basing their answers on Western cultures as well as Turkish culture. Thus, it can be said that Turkish-English bilinguals get out of their nuclear culture's norms and embrace a broader combined culture while expressing their thoughts and feelings. Below is an excerpt from a Turkish-English bilingual's speech focusing on how Halloween helps people overcome pressures surrounding them:

> *"We become happy when we overcome what is imposed to us or the forces ordering us how to dress or how to do certain things, and it is like we want to achieve this[happiness]" (Ezel, 18-20 – Bilingual).*

Turkish Monolinguals, on the other hand, tend to use "they" or "that" while describing feasts and activities that are not originated in Turkey. Thus, they do not feel close to Western cultures as much as Turkish-English bilinguals do meaning that they are not active members of Western cultures. Therefore, they mostly base their answers while answering the directed questions only on Turkish culture. Accordingly, they are usually against the celebration of events that are not originated in Turkey since they strongly follow the norms that are common in their culture; they believe that they should protect their norms from the influence of outlanders. As a result, Turkish monolinguals can be regarded as more conservative than Turkish-English bilinguals since they are more protective about their nuclear culture's norms. Below is an example from one of the Turkish monolingual participants sharing his thought about Halloween:

> *"I think that it is originated in one specific culture. That is, it belongs to that culture [Western cultures]…" (Halil, 18 20 – Monolingual).*

4.2. Globalization

Turkish-English bilinguals tend to describe cultural events and feasts globally. They believe that different cultures affect each other resulting in a richer combined culture because of globalization, and globalization is defined as a world without boundaries in which all knowledge is shared freely according to Appadurai (2001). Therefore, Turkish-English bilinguals are in favor of celebrating events and feasts from different countries and cultures in Turkey. They strongly support the idea that globalization makes it possible for all cultures to embrace each other without having major problems even though they accept that some people or institutions sometimes try to exploit globalization. They see themselves as a part of a bigger global community consisting of cultures from all around the world, and they are not afraid of getting out of their nuclear culture's boundaries. That is, they choose their individual identity over their societal identity imposed by their nuclear culture while analyzing the world around them. Below can be seen two specific examples from Turkish-English bilinguals focusing on globalization:

> *"With globalization, I believe, cultures have generated one single culture now…" (İlay, 18 20 – Bilingual).*
>
> *"It seems nonsense to focalize some things within certain nations in such a global world" (Ezel, 18-20 – Bilingual).*

Turkish monolinguals, unlike Turkish-English bilinguals, describe relatively outsiderish events and feasts as a result of imperialism which is defined as a dominant culture's overtaking a recessive culture by Galtung (1971). They believe that the events and feasts coming from different cultures affect Turkish culture in an unfavorable way. For them, American and Western cultures confiscate Turkish and Muslim culture by imposing their own cultural activities through different media. Therefore, they hold on to their own culture and community; however, they regrettably accept that foreign influence is seen in Turkish and Muslim culture. In addition, they bring their societal identity into the forefront while analyzing what is happening around them. Below are two examples from Turkish monolingual participants' answers as to globalization and imperialism:

> *"I take this [Santa Claus' usage in Turkey] as a normal thing because of American influence. Yeah, media imperialism." (Gül, 18-20–Monolingual).*
>
> *"I mean, let everybody celebrate their own feasts. I can't help but approach this [celebrating feasts from different cultures] in a conservative way." (Mahmut, 21-23–Monolingual).*

In conclusion, Turkish-English bilinguals have a more globalized approach while Turkish monolinguals have a less globalized approach to celebration of cultural events and feasts from different cultures. Therefore, it is clear that both parties have distinct identity differences in terms of understanding of globalization, and these clear differences support the fact that Turkish-English bilinguals change identities, and their identities are different from those of Turkish monolinguals.

4.3. Acculturation

Definition of acculturation was suggested by Redfield, Linton and Herskovits (1936:149): "Acculturation comprehends those phenomena which result when groups of individuals

having different cultures come into continuous first-hand contact with subsequent changes in the original culture patterns of either or both groups." Turkish-English bilinguals in this study seemed to acculturate the other (Anglo-American) culture more than monolinguals. As a consequence, bilinguals also have more attraction towards that culture as also seen in the below cases:

> *"I find its celebration [celebration of Halloween] very lovely" (Özge, 21-23–Bilingual).*
>
> *"I, myself, love to celebrate it [Halloween]. For about five years, I have been regularly celebrating it in my own way." (İlay, 18-20–Bilingual).*

David Bidney (1953:360) suggests that "*acculturation is too often deculturation*". Deculturation means people tend to lose or are forced to lose their own values in favor of dominant culture. However, what is observed in this study is a kind of selective acculturation meaning people get to choose what their values will be. Even Turkish monolinguals tend to demonstrate this phenomenon. However, Turkish monolinguals show generally greater amounts of detraction towards Anglo-American culture unlike Turkish-English bilinguals who are more attracted to the other culture. Since monolinguals are more conservative and tend to stick with their own cultural identity more, and these results are coherent with other results. Below is a sentence uttered by one of the monolinguals:

> *"If I think Christmas is a symbol of a prophet's birth, instead of celebrating it, I would try to understand it [The Passion of the Christ]." (Mahmut, 21-23–Monolingual).*

The participants who showed acculturation can be further examined in three categories: (a) alienated, (b) neutral and (c) self-induced. Alienated acculturation can be described as mixing acculturation with detraction. These people are detached themselves from the cultural value surrounding a specific thing, but they appreciate its existence. Secondly, neutral acculturation can be described as mixing acculturation with aloofness. These people do not make any value judgments about any culture-specific thing, but they seem to be okay with it. Lastly, self-induced acculturation can be described as a separation between communal and individual values surrounding a person. These people are highly individualized; therefore, they do not reflect the communal values in their societies. Even with a limited participant number, it is possible to examine these types of phenomenon from the data. As for this study, Turkish-English bilinguals showed more self-induced acculturation while Turkish monolinguals showed alienated acculturation demonstrating the clear distinction between two parties.

In conclusion, bilingual participants are more acculturated; therefore, more attracted to a second culture whereas the monolingual participants are less acculturated; thus; more detracted to a second culture. The acculturation types seen in the both parties are also different from each other. Therefore, it is clear that Turkish-English bilinguals and Turkish monolinguals have identity differences in terms of acculturation, supporting the hypothesis of this paper.

5. Discussion

It is seen in this study that Turkish-English bilinguals at a state university change identities as expected. Moreover, Turkish-English bilinguals and Turkish monolinguals have drastic identity differences especially in terms of thatness, globalization and

acculturation. Turkish-English bilinguals change identities mostly because they are biculturals unlike monolinguals, and Turkish-English bilinguals are aware of the fact that their identities constantly change. Being bicultural allows them to analyze events from a wider perspective making them relatively open to different mindsets. They also state that being bilingual makes it possible for them to reach more information, think differently and more critically. In addition, Turkish-English bilinguals mention that emotionally charged words affect them more in Turkish; however, they cannot feel the same impact in English, which gives the clue that they have different identities in Turkish and English. Swear words, for example, mean almost nothing to them in English although swear words in Turkish make them easily uncomfortable. Their answers' depth analysis also runs in with their open statements on their identities. Turkish-English bilinguals also tend to embrace cultural events and feasts celebrated amongst all around the world, and they see no problem with their celebration in Turkey. Besides, they occasionally take part in these events. As a result, as shown in section 4, they are more acculturated and attracted to Western cultures than monolinguals are. Turkish-English bilinguals can also be defined as global citizens as they think that there is a globalized culture that includes all the nations and all the other sub-cultures in it.

Turkish monolinguals, unlike Turkish-English bilinguals, are more inclined to their nuclear culture, which is Turkish culture in this case. That is, they mostly follow the norms that are commonly present in their surroundings, and they do not see a reason to get out of these norms. They are also mostly against the celebration of feasts and events originated in different cultures in Turkey, and they believe that imperialism forces people to celebrate events that are normally not seen in their cultures. Therefore, Turkish monolinguals have a totally different approach to globalization, and as a result of that, they are less acculturated and more detracted to Western cultures. Moreover, they often describe Western cultures and the events and feast that are related to these cultures as "*they*" unlike Turkish-English bilinguals who describe events originated in Western cultures as "*we*". This finding also supports the notion that Turkish monolinguals are content within their own culture, and they do not want to see the impact of foreign cultures on Turkish society and culture. As a consequence, it is clear that Turkish-English bilinguals and Turkish monolinguals have certain differences in terms of identity supporting our initial hypothesis.

The results obtained in this research may harbor evidence for the framework called theory of mind. Theory of mind is a suggested behavior enabling humans to sympathize one another without major hardships (Schulkin, 2000). Although this behavior is present in everyone who has typical cognitive development, bilinguals have a more advanced theory of mind making it possible for them to understand other people and their surroundings more critically and sympathetically than monolinguals (as cited in Carlson & Meltzoff, 2008). That might be the reason why Turkish-English bilinguals in this study show more sympathy towards the feasts and events that are mostly celebrated in different cultures. That is, they are more eager to understand how other cultures and people in these cultures think; therefore, they see virtually no problems with these events, cultures and their representation in Turkey. Moreover, Turkish-English bilinguals can more easily analyze the world by getting out of their norms present in their nuclear cultures, which makes their thinking process relatively more critical.

As every other research paper written so far, this paper has its own limitations as well. First of all, qualitative research method hast certain weaknesses even though it is the best

method to analyze these kind of research questions. As suggested earlier, the data collected by using qualitative research method cannot be easily generalized to whole population. Therefore, the results are valid only within this paper, and the results may differ in similar studies. Apart from this point, this paper focused only on a small number of participants making the generalization even harder. All kinds of differences among males and females were disregarded as gender-specific results were not an issue for this research; however, it should not be forgotten that male/female ratio or the way males and females answer the questions may have had a slight impact on the conclusions arrived at this study. Moreover, the focus group discussion with Turkish-English bilinguals was done in a real classroom environment whereas the focus group discussion Turkish monolinguals was done on Skype. This difference in terms of data collection may have affected the results reached in the paper to a certain degree.

6. Conclusion

In this paper, whether or not Turkish-English bilinguals changed identities compared to Turkish monolinguals was investigated in depth. As can be seen from the analysis provided above, there is direct and indirect evidence in this study for Turkish-English bilinguals' frame switching. Monolinguals, as predicted, showed little interest in English culture; they did not acculturate the opposite culture whatsoever, and there is no sign of frame switching as a result of their being monolingual monoculturals. Some of the monolinguals showed features of biculturals meaning that they showed a tendency to acculturate the other culture but even then, they were still in their own identity. To switch frames, one needs at least two separate cultures as Luna et al. (2008) suggested in their definition of biculturalism. Bilinguals, as predicted, showed signs of frame switching both by direct and indirect answers they gave to focus group questions. Some of the bilinguals were more inclined to be monoculturals; thus, they were relatively low in acculturation. Bilingual monoculturals seemed to be on almost equal tendencies with monolingual biculturals. With the limited number of participants, it was hard to observe these, but still, they were observable. That is, bilinguals are biculturals, and monolinguals are monoculturals in general. This is the reason why bicultural participants, no matter which language they spoke, showed cues of frame switching. On the other hand, it is also observable to argue that emotion-related issues are better articulated in the second language participants speak. Especially with taboo words and subjects, bilinguals directly reported that they had hard time talking about them in their native language (Turkish). It looks as if when one starts to use a language other than their dominant language (usually native), they are more rational, and they leave their communally induced prohibitions. This gives them a sense of freedom, and they seem happy to be able to do that (frame-switching). As a result, frame switching occurs when the way people look at the things changes; therefore, it is not only about bilingualism, yet it is highly related to bilingualism since bilingualism is a bridge to biculturalism.

7. Further Study

Researchers who would like to revise or improve this study may consider some suggestions given here. The number of participants who take part in the study can be increased to 20 to yield even more reliable results. The group focus sessions for both

parties (Turkish-English bilinguals and Turkish monolinguals in this case) can be conducted within the same physical environment to avoid any kind of distraction that may rise due to the physical differences. Possible differences between male and female participants can also be studied to find out whether males and females have differences in terms of identity while answering culture-specific questions. Alternatively, all participants may be males or females in order to eliminate any sex-related differences that may possibly manipulate the results. Besides, more culture-specific questions can also be added to trigger more about participants' identities, or some questions can be adapted in order to make the data collection more reliable in different countries and different cultures. A study focusing on participants who are over 35 can be conducted to see whether or not a study with older people yield the same or similar results. More studies can be conducted in order to find out whether there is concrete evidence between theory of mind and identity change in bilinguals.

Kaynakça

Appadurai, A. (2001). Grassroots Globalization and the Research Imagination. *Globalization*, 1-21.

Around The World 4K (2016). *Christmas in Europe 4k* [Video file]. Retrieved from: https://youtu.be/vzrBPzhPXUo

Barker, G. K., & Rich, S. (1992). Influences on Adolescent Sexuality in Nigeria and Kenya: Findings from Recent Focus-Group Discussions. *Studies in Family Planning, 23*(3), 199-210.

Belk, R. W. (1990). Halloween: An Evolving American Consumption Ritual. *Advances in Consumer Research, 17*(1), 508-517.

Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *Nursing Plus Open, 2*, 8-14.

Benoliel, J. Q. (1984). Advancing Nursing Science: Qualitative Approaches. *Western Journal of Nursing Research, 6*(3), 1-8.

Bidney, D. (1953). The concept of value in modern anthropology. *Anthropology Today*, 682-699.

Bloomfield, L. (1935). *Language*. London: Allen and Unwin.

Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts*. London: SAGE

Briley, D. A., Morris, M. W., & Simonson, I. (2005). Cultural chameleons: Biculturals, conformity motives, and decision making. *Journal of Consumer Psychology*, *15*(4), 351-36

Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge.

Carlsen, B., & Glenton, C. (2011). What about N? A methodological study of sample-size reporting in focus group studies. *BMC Medical Research Methodology, 11*(1) 26

Carlson, S. M., & Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science, 11*(2), 282-298

Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics, 33*, 3-18.

Chen, S. X., Benet-Martnez, V., & Bond, M. H. (2008). Bicultural Identity, Bilingualism, and Psychological Adjustment in Multicultural Societies: Immigration-Based and Globalization-Based Acculturation. *Journal of Personality, 76*(4), 803-838.

Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N., & Martin, P. (2008). Fieldnotes in team ethnography: researching complementary schools. *Qualitative Research, 8*(2), 197–215.

Çelik, M. (2018). Emerging intercultural identity in the Turkish EFL context. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 26-37.

Ellis, E. M. (2008). Defining and investigating monolingualism. *Sociolinguistic Studies, 2*(3)

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, *5*(1), 1-4.

European Commission. (2007). Final report: High level group on multilingualism. *Luxembourg: European Communities*.

Flick, U., Kardorff, E. V., & Steinke, I. (2004). *A companion to qualitative research.* London: SAGE.

Galtung, J. (1971). A Structural Theory of Imperialism. *Journal of Peace Research*, *8*(2), 81–117.

Gao, Y., Cheng, Y., Zhao, Y., & Zhou, Y. (2005). Self-identity changes and English learning among Chinese undergraduates. *World Englishes*, 24(1), 39-51.

Gholaminejad, R. (2017). Identity construction and reversal conceptual transfer among Iranian EFL learners. *HOW*, *24*(2), 63-79.

Kousha, K., Thelwall, M., & Abdoli, M. (2012). The role of online videos in research communication: A content analysis of YouTube videos cited in academic publications. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, *63*(9), 1710-1727.

Kramsch, C., & Whiteside, A. (2007). Three Fundamental Concepts in Second Language Acquisition and Their Relevance in Multilingual Contexts. *The Modern Language Journal*, *91*, 907-922.

Lafromboise, T., Coleman, H. L., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, *114*(3), 395-412.

Liamputtong, P. (2011). Participants in a Focus Group. *Focus group methodology: Principles and practice*. London: SAGE.

Luna, D., Ringberg, T., & Peracchio, L. A. (2008). One Individual, Two Identities: Frame Switching among Biculturals. *Journal of Consumer Research*, *35*(2), 279-293.

Mokhtarnia, S. (2011). Language education in Iran: A dialogue between cultures or a clash of identities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *15*, 1998-2002.

Morgan, D. L. (2009). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publ.

Ochieng, P. A. (2009). An Analysis Of The Strengths And Limitation Of Qualitative And Quantitative Research Paradigms. *Problems of Education in the 21st Century*, 13, 13-18.

Özdemir, C. [Cüneyt Özdemir] (2017, November 06). *Halloween Nedir? Türkiye'de Neden ve Nasıl Kutlandı?* [Video file]. Retrieved from: https://youtu.be/C116UDWHcL4

Ramírez-Esparza, N., & García-Sierra, A. (2014). The Bilingual Brain: Language, Culture, and Identity. In *The Oxford Handbook of Multicultural Identity* (pp. 35–56). New York: Oxford University Press.

Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American anthropologist*, *38*(1), 149-152.

Schulkin, J. (2000). Theory of mind and mirroring neurons. *Trends in Cognitive Sciences*, *4*(7), 252-254.

Weber, R. P. (2008). *Basic content analysis*. Newbury Park, CA: Sage

Whorf, B. L. (1940). *Science and linguistic*. INpolis, IN: Bobbs-Merrill

Yihong, G., Yuan, Z., Ying, C., & Yan, Z. (2007). Relationship Between English Learning Motivation Types and Self-Identity Changes Among Chinese Students. *TESOL Quarterly*, *41*(1), 133-155.

Genç Dilbilim Yazıları, 2020
Dilbilim Derneği Yayınları, Ankara
79-89

Türkçede –ya ile Biten Sözcüklerde Vurgu Görünümleri

Ecem SÖZEN

Ankara Üniversitesi

ecemsz89@gmail.com

Öz

Türkçe sözcüklerde vurgunun sözcüğün son sesleminde bulunduğuna ilişkin alanyazında genel bir yargı bulunmaktadır. Kabak ve Vogel (2001) ve Ergenç (2002) ise, Türkçede kimi sözcüklerde vurgunun her zaman son seslemde olmadığını, seslem ağırlığı ya da o sözcüğün alıntılandığı dile özgü nedenlerden ötürü vurgunun sözcükte sondan önceki seslemlere atandığının da görülebildiğini söylemektedir. Sezer (1983)'te ortaya konulan Sezer Vurgu Kuralında ise, Türkçede sözcük vurgusunun konumunun değişmesi, sözcüğün sondan önceki seslemlerinde ağır bir seslemin olması durumunda vurgunun sola doğru kayabildiği ileri sürülmektedir. Bu kuramsal taban doğrultusunda, bu çalışmada, Türkçe, Fransızca, Arapça, Farsça, İtalyanca gibi pek çok yabancı dilden alıntılanmış [–ya] eki ile biten sözcüklerde vurgu atamasının nasıl değişim gösterdiğinin incelenmesi ve bu değişimin sesbilimsel ve akustik özelliklerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Türkçe Sözlük (TDK, 2011)'den yararlanılarak, son sesleminde [–ya] ekinin bulunduğu ve iki seslemli adlardan oluşan 22 sözcük ile sınırlı bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Seçilen sözcükler, alıntılandıkları dillere göre sınıflandırıldıktan sonra, laboratuvar ortamında 7 kadın ve 8 erkek katılımcıdan Audacity yazılımı aracılığıyla toplanmış, Praat 6.18 yazılımı aracılığıyla perde görünümü ve temel sıklık değerleri çerçevesinde çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, Türkçeye ödünçlenmiş [–ya] eki bulunan sözcüklerde vurgu görünümlerinin vurgunun sonda olması kuralına her zaman uygun olmadığını, ancak Türkçenin genel vurgu görünümlerine de uyum sağladığını sezdirmektedir.

Anahtar Sözcükler: seslem, sesbilim, vurgu, akustik çözümleme, tipoloji.

1. Giriş

Alanyazındaki *Türkçe sözcük vurgusu atamasının* son seslemlerde olduğuna dair oluşmuş geleneksel yargının aksine; kimi sözcükler için vurgunun, seslem ağırlığından ya da alıntılandığı dile özgü bir takım nedenlerden ötürü her zaman son seslemde görünüm sergilemediği ortaya konmuştur (bkz. Kabak ve Vogel (2001) ve Ergenç (2002). Sezer (1983)'in öne sürdüğü Sezer Vurgu Kuralı (*Sezer Stress Rule*)'nda da, Türkçede sözcük vurgusunun konumunun değişmesiyle sözcüğün sondan önceki seslemlerinde ağır bir seslemin olması durumunda vurgunun sola doğru kayabildiği ileri sürülmektedir.

Dolayısıyla sözcük vurgusunun atanmasında, başat olarak seslem ağırlığının ve sözcüğün alıntılandığı dilin özelliklerinin etkili olduğu görülmektedir.
Bu çalışmada, Türkçeye Fransızca, Arapça, Farsça, İtalyanca gibi pek çok yabancı dilden alıntılanmış ve [–ya] eki ile biten sözcüklerde vurgu atamasının (*stress assignment*) nasıl değişim gösterdiğinin incelenmesi ve bu değişimin sesbilimsel ve akustik sesbilgisel özelliklerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda, Türkçe Sözlük (TDK, 2011)'den yararlanılarak, Türkçede son sesleminde [–ya] ekinin bulunduğu ve iki seslemli adlardan oluşan sözcüklerle sınırlandırılmış örneklem grubu çerçevesinde akustik bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Türkçede sözcük vurgusunun her koşulda son seslemde bulunup bulunmadığının genel vurgu atama kuralı çerçevesinde ele alındığı bu çalışmada; sözcük vurgusuna ilişkin görünümlerde hangi akustik sesbilgisel özelliklerin rol aldığı, dillerarası benzerlik ve farklılıklar doğrultusunda incelenmiştir.

2. Sözcük Vurgusu ve Türkçedeki Genel Görünümleri

Sözcük vurgusu (*lexical/word stress/accent*); bir sözcükteki ya da tümcedeki bir seslemin, diğer seslemlere göre daha soluklu, daha yüksek bir perdede ve daha baskın biçimde sesletilmesi olarak kabul edilmektedir (Ergenç, 2002; Göksel & Kerslake, 2005; Nathan, 2008; Logde, 2009). Türkçede sözcük vurgusunun sözcüğün son sesleminde bulunduğuna ilişkin sesbilim alanyazınında genel bir yargı bulunmaktadır (Sezer, 1981; Kaisse, 1985; Hayes, 1995; Kornfilt, 1997; Inkelas, 1999; Kabak & Vogel, 2001; Inkelas & Orgun, 2003). Ancak Sezer (1983)'e göre son seslemine vurgu almayan sözcükler, seslem ağırlığına göre atanmaktadır. Sezer Vurgu Kuralı'nda, Türkçede sözcük vurgusunun sözcükteki konumunun değişmesiyle sözcüğün sondan önceki seslemlerinde, diğer seslemlere göre daha ağır bir seslemin olması durumunda, sözcük vurgusunun sola doğru kayabildiği ileri sürülmektedir.

Kaynak Dil	**Türkçe**	
K**è**nnedy	Kenè**d**i	
Facult**è**	Fak**ű**lte	(bkz. Aktaş, 2015:11-13)

Aşağıda sunulan tabloda Sezer (1983)'de vurgunun derlemdeki dağılımı ve yüzdelik dilimdeki farklılıkları gösterilmektedir:

Tablo 1: Vurgunun derlemdeki dağılımı ve yüzdelik dilimdeki farklılıkları

Vurgu Görünümü	LHσ	HLσ	HHσ	LLσ	Yüzde
Sezer (96/175)	LHσ:40	HLσ:8	HHσ:12	LĹσ:36	54.85
Diğer (79/175)	ĹHσ: 0 LHσ:13	HĹσ:8 HLσ:15	HHσ:0	ĹLσ:6 LLσ:31	45.14

Sezer Vurgu Kuralı'nın ortaya koyduğu bu yaklaşım, van der Hulst (1999), Kabak ve Vogel (2001) ile Ergenç (2002)'de de benimsenmiştir ve Türkçedeki görünümleri, Sezer Vurgu Kuralı'nı destekler niteliktedir.

Araştırmacılara göre, Türkçede özellikle alıntı sözcüklerde olmak üzere, kimi sözcüklerde vurgunun her zaman sözcüğün son sesleminde olmadığı, seslem ağırlığı (*syllable weight*) ya da o sözcüğün alıntılandığı dile özgü sesbilimsel nedenlerden ötürü, vurgunun sözcükte sondan bir önceki seslemlere atandığının da görülebildiği ileri sürülmektedir. Kabak ve Vogel (2001), Türkçede alıntı sözcüklerdeki vurgu

görünümlerinde bu durumu yeniden inceleyerek, Türkçe için "Ayrık Kök Vurgusu (*Exceptional Root Stress*)" ve "Sonda Konumlanmayan Ayrık Vurgu (*Exceptional Non-Final Stress*)" şeklinde iki ayrı sınıflandırma yapmaktadır. Bu çalışmada, Sezer Vurgu Kuralı çerçevesinde, van der Hulst (1999), Kabak ve Vogel (2001) ile Ergenç (2002)'de alıntı sözcükler için sunulan sözcük vurgusu yaklaşımları benimsenmiştir.

3. Yöntem

Araştırmaya anadili Türkçe olan, tekdilli, ölçünlü dil kullanan, üniversitede öğrenim gören ya da mezun olmuş olan, 7 kadın ve 8 erkek katılımcı olmak üzere toplamda 15 sağlıklı ve gönüllü birey katılmıştır.

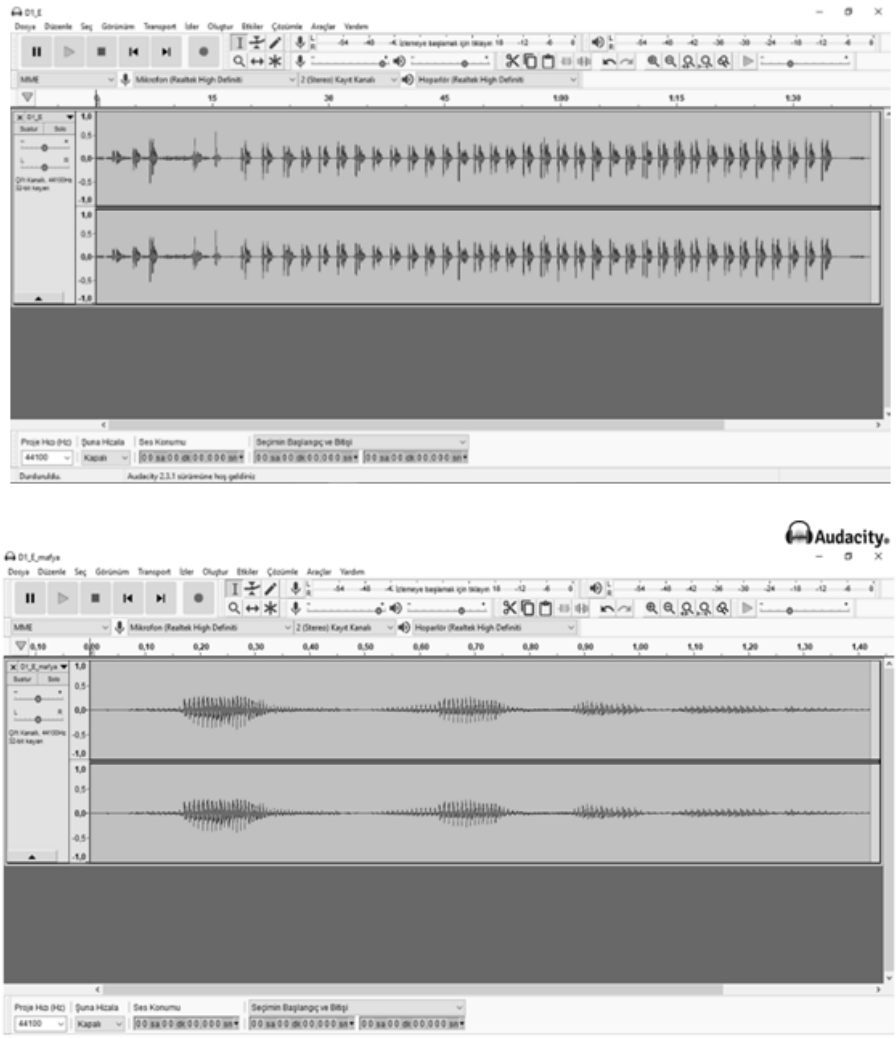
Araştırmaya katılan tüm katılımcılar, işitme bozukluğu, konuşma bozukluğu, düzeltilmemiş göz bozukluğu ya da herhangi bir nöropsikiyatrik bir bozukluğu olmayan bireylerden oluşmaktadır. Araştırmanın deney deseni, Türkçeye farklı dillerden alıntılanmış olan toplam 22 sözcükten oluşmaktadır:

Tablo 1: Vurgunun derlemdeki dağılımı ve yüzdelik dilimdeki farklılıkları

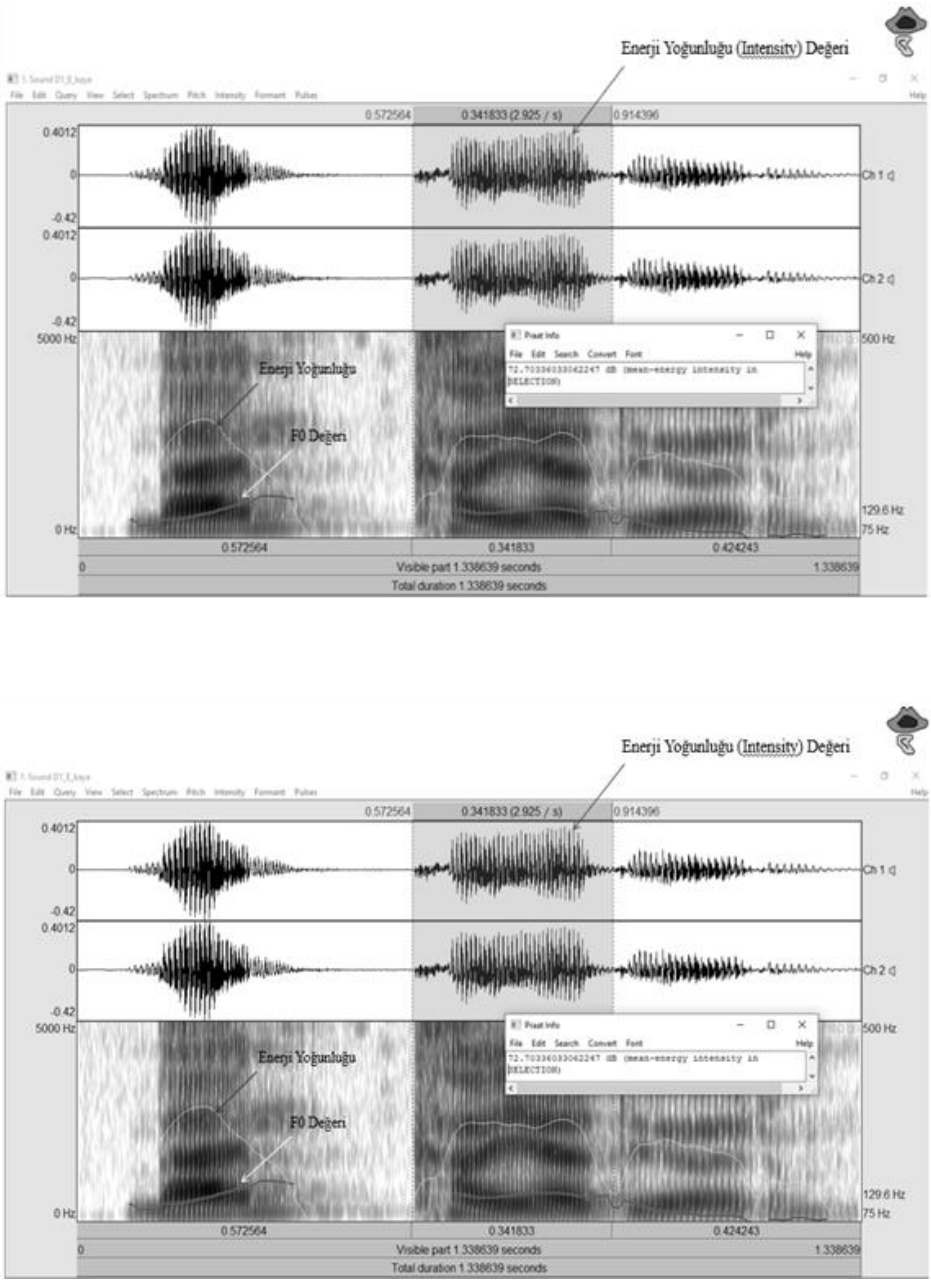
arya	dosya	kimya	kahya
balya	kıya	soya	haya
foya	dünya	yaya	maya
mafya	hülya	derya	kaya
kopya	riya	mumya	oya

Türkçe Sözlük (2011)'den seçilen sözcükler, erkek ve kadın katılımcılara sabit bir tümce yapısı içerisinde seslettirilerek, erişime açık Audacity yazılımı aracılığıyla, Ankara Üniversitesi Dilbilim Labaratuvarı'nda kaydedilmiş, akustik ölçütler çerçevesinde analize hazır hale getirilmiştir. Ardından kayıtlar, Praat 6.18 (Boersma & Weenink, 2020) ses analiz programı aracılığıyla bir sonraki bölümde sunulan olacak akustik ölçümler çerçevesinde elde edilmiştir.

Akustik ölçümlerde Kent ve Read (1986) ve Türkçe için Malkoç (2011), Ergenç ve Bekâr Uzun (2017)'de sunulan temel sıklık/F0 (Hz), süre (ms) ve yoğunluk (dB) değerleri cinsiyet farklılıkları temelinde ele alınmıştır. Sözlü üretim süreci, deneklerin aynı ezgi örüntüsünde sesletmelerini engellemek adına tümceler arası kısa boşluklar verdirilerek gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki şekillerde, deneklerin deney boyunca seslettikleri tüm tümcelerin ve tek bir tümcenin Audacity (bkz. Şekil 1) ve Praat 6.18 (bkz. Şekil 2) dökümleri görülmektedir:



Şekil 1. Sesletilen tüm tümcelerin Audacity dökümleri



Enerji Yoğunluğu (Intensity) Değeri
Enerji Yoğunluğu
F0 Değeri

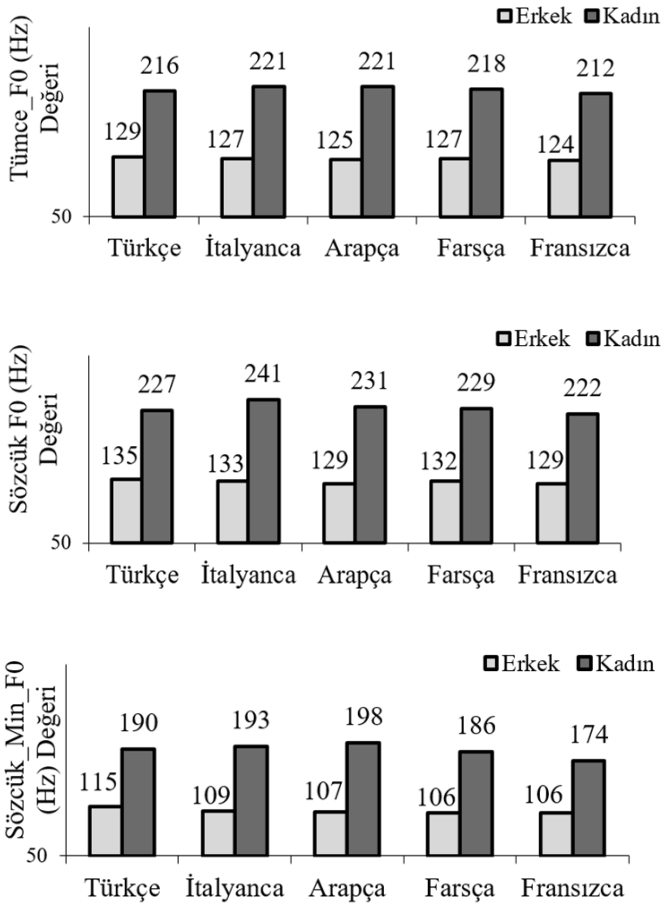
Şekil 2. Sesletilen tüm tümcelerin Praat 6.18 dökümleri

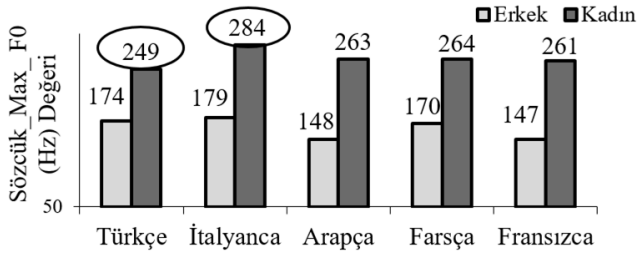
4. Bulgular

Bu çalışmada incelenen sözcükler, başat olarak alıntılandıkları dillerdeki görünümleri açısından ele alınmıştır. Bu kapsamda, deney tümceleri ve sözcükleri, formant (Hz) ve temel sıklık / F0 (Hz) değerleri, ortalama süre değerleri (ms) ve enerji yoğunlukları (dB) çerçevesinde incelenmiştir. Bu doğrultuda, Türkçe kökenli sözcükler ile karşılaştırma yapıldığında, İtalyanca, Arapça, Farsça ve Fransızcadan alıntılanmış sözcüklerin vurgu görünümlerinde çeşitli farklılıklara rastlanmıştır.

Aşağıda verilen Tablo 2'ye göre, tüm dillerin tümce F0 değerlerine cinsiyetler bazında bakıldığında, erkek deneklerde 124-129 Hz (Fransızca-Türkçe) arasında değişen benzer değerlere erişilirken, kadın deneklerde en düşük değerin 212 Hz'den başladığı görülmektedir. Sözcüklerin en yüksek (max) F0 değerlerinde kadın denekler Arapça, Farsça ve Fransızcada birbirlerine yakın değerlerde seyrederken, Türkçe ve İtalyanca arasında 249 Hz ve 284 Hz gibi belirgin düzeyde değer farklılıklarının olduğu gözlemlenmektedir. Aynı durum, sözcüklerin F0 değerlerinde de görülebilmektedir.

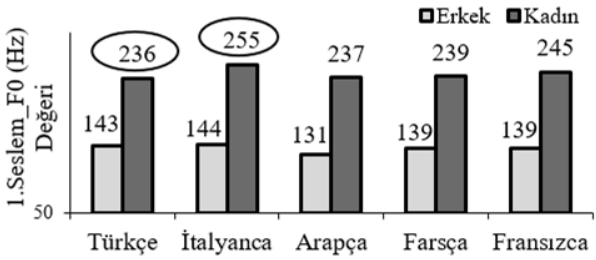
Tablo 3. Tümce ve sözcük bazlı temel sıklık / F0 (Hz) değerleri

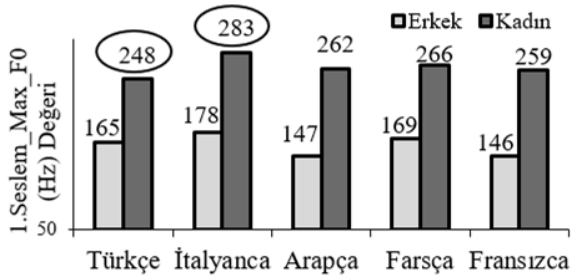


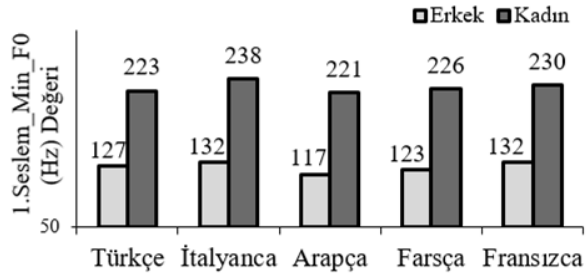


İlk seslemlerin (1. seslem) F0 değerlerinde, Türkçe ve İtalyancanın 236 Hz ve 255 Hz ile en fazla temel sıklık farklılığını ortaya koyduğu gözlemlenmektedir. Türkçe ve İtalyanca arasındaki bu farklılık, 1. seslemlerin en düşük (min) F0 değerlerinde bu kadar belirgin değildir. Ancak, 1. seslemlerin en yüksek (max) F0 değerlerinde yukarıdakine benzer oranda, diğer değerlerle karşılaştırma yapıldığında 248 Hz ve 283 Hz ile daha yüksek F0 değeri görülmektedir.

Tablo 4. 1.Seslem temel sıklık / F0 (Hz) değerleri

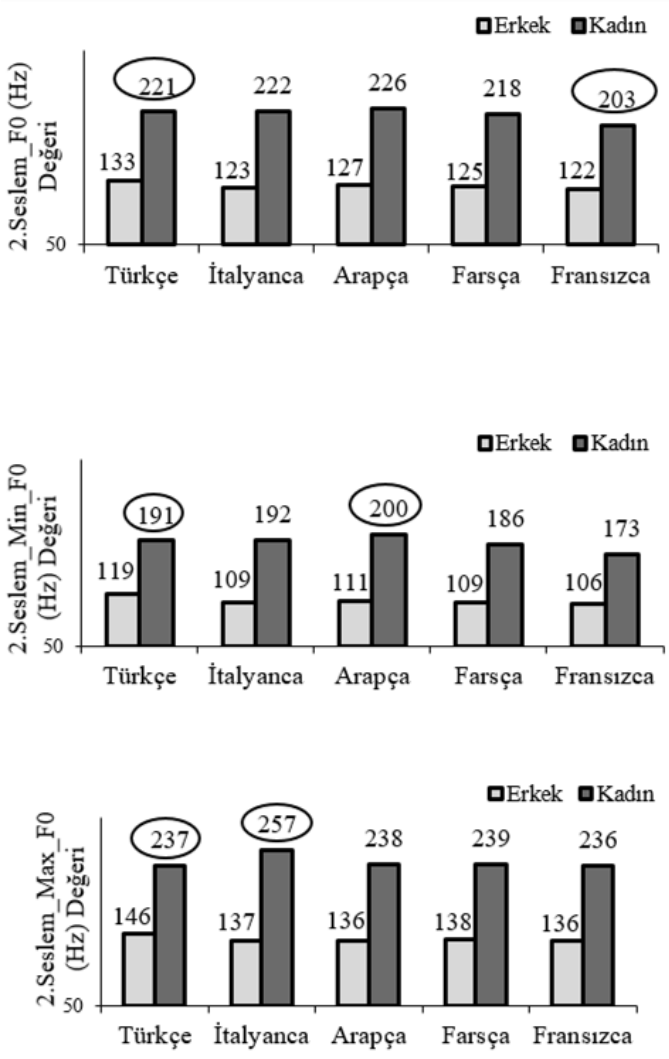






İkinci seslemlerin (2. seslem) F0 değerlerine bakıldığında İtalyanca, Arapça ve Farsça birbirlerine yakın değerler göstermekteyken; 1. seslem değerlerinden farklı olarak, Türkçe ile Fransızca arasında 221 Hz ve 203 Hz oranında önemli bir farklılık olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum, 2. seslemlerin en yüksek (max.) F0 değerlerinde de değişim göstermektedir. Buna göre, Türkçe ve İtalyanca arasındaki 237 Hz ve 257 Hz oranında belirgin farklılık bulunmaktadır. 2. seslemlerin en düşük (min.) F0 değerlerinde ise, Türkçe ve Arapça 191 Hz ve 200 Hz değerleri arasında çok belirgin olmasa da, belirtilen diğer dillere göre farklılık sergilemektedir.

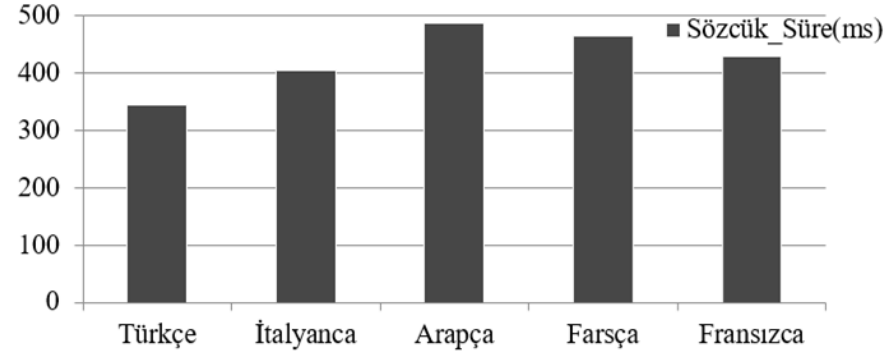
Tablo 5. 2.Seslem temel sıklık / F0 (Hz) değerleri



Sözcüklerin sesletim sürelerini (ms) ifade eden bir önceki grafik incelendiğinde, Arapça sözcüklerin ortalama sözcük sürelerinin (487 ms) diğer dillerin sözcük sürelerine oranla en yüksek değeri taşıdığı görülmektedir. Buna karşın Türkçe, 344 ms ile en düşük değeri

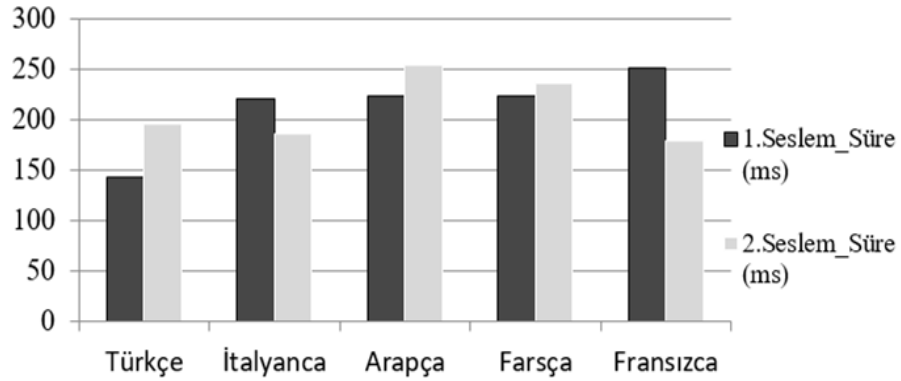
gösterirken; Farsça ve Fransızca 430 ms ve 465 ms biçiminde birbirlerine yakın değerler göstermektedir. Öte yandan, İtalyancadan alıntılanmış sözcüklerin ortalama sesletim süresi değeri ise 404 ms'dir.

Tablo 6. Sözcüklerin sesletim süreleri



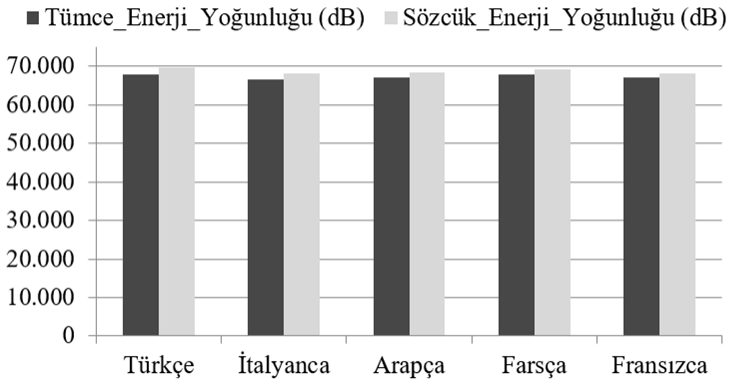
1. seslem ve 2. seslemlere ilişkin ortalama sözcük süresi değerlerine bakıldığında, Türkçe, Arapça ve Farsçanın 2. seslemlerdeki sesletim sürelerinin daha yüksek olduğu, İtalyanca ve Fransızcanın ise 1. seslemlerdeki sesletim süresi değerlerinin diğerlerine oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. İtalyanca, Arapça ve Farsçanın 1. seslem süreleri benzerlik gösterirken, Fransızcanın 252 ms ile en yüksek değere, Türkçenin ise 143ms ile en düşük değere sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Sözcüklerin sesletim süreleri



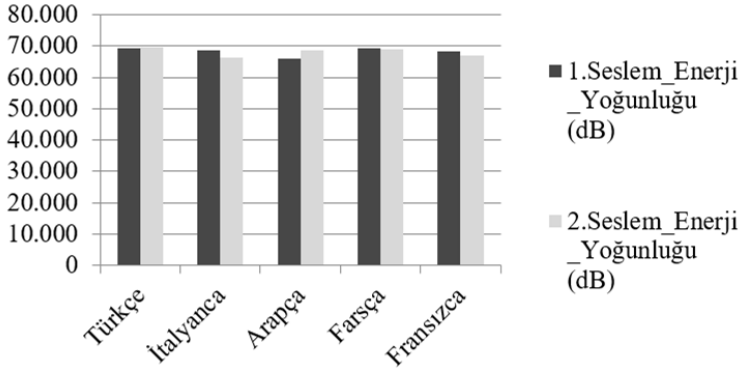
Tümcelerin enerji yoğunluğu değerlerinde en yüksek ortalama tümce enerji yoğunluğu değerinin 67.929 dB ve 67.894 dB ile Farsça ve Türkçede olduğu görülmektedir. Arapça ve Fransızcanın ortalama tümce enerji yoğunluğu değerleri birbirlerine yakın seyrederken, İtalyancanın ortalama tümce enerji yoğunluğu değeri 66.464 dB ile en düşük değeri sergilemektedir. Sözcüklerin ortalama enerji yoğunluğu değerlerinde ise, İtalyanca, Arapça ve Fransızca yaklaşık 68 dB civarlarında bir yakınlık göstermektedir. Bu üç dilden farklı olarak, Türkçe ve Farsça'nın 69.748 dB ve 69.241 dB ile birbirlerine yakın ve biraz daha yüksek değerler taşıdıkları göze çarpmaktadır.

Tablo 8. Tümce enerji yoğunluğu değerleri (Db)



İlk (1. seslem) ve son seslem (2. seslem) ortalama enerji yoğunluğu değerlerine bakıldığında, Türkçenin ilk ve son seslem ortalama enerji yoğunluğu değerleri neredeyse aynı durumdayken, İtalyanca, Farsça ve Fransızca için son seslem ortalama enerji yoğunluğu değerinin ilk sesleme göre daha düşük, Arapçada ise bu değerin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Seslem enerji yoğunluğu değerleri (Db)



5. Sonuç ve Öneriler

Sezer (1981)'de ortaya konulan Sezer Vurgu Kuralı'nı benimseyen bu araştırmanın bulgularına göre; Türkçeye yabancı dillerden alıntılanmış –ya eki ile sonlanan sözcüklerde tipolojik olarak Türkçeye en yakın dil Arapça ardından Farsça, en uzak dilin ise İtalyanca ve Fransızcadır. Vurgunun belirlenmesinde önemli bir işlevi olan ve perde değerinin ölçümünde vurguya ilişkin ipuçları sunan temel sıklık (F0) değerleri açısından, Türkçe ile alıntı sözcüklerin ele alındığı diller arasındaki en belirgin farkı İtalyanca göstermektedir.

Türkçede sözcük vurgusunun her koşulda son seslemde bulunup bulunmadığının genel vurgu atama kuralı çerçevesinde ele alındığı bu çalışmada; birinci ve ikinci seslemler arasındaki sesletim süresi farklılıkları, diller arasındaki tipolojik değişimi göstermektedir. Bu doğrultudaki en belirgin fark, Türkçe ile Fransızcadan alıntılanmış sözcüklerin sesletim değerlerinde karşımıza çıkmaktadır. Sesletimlerin güvenilir bir

ortamda yapıldığını kanıtlayan ve vurgunun sözcükteki soluk baskısını gösteren enerji yoğunluğu değerleri, diller arasında diğer veriler kadar görülebilir farklar ortaya koymasa da, Türkçe ile İtalyanca en belirgin farkı burada da ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, Sezer Vurgu Kuralı'nı destekler niteliktedir ve Türkçede vurgunun alıntılanmış sözcüklerde her zaman en sonda olmayabileceği vargısını sezdirmektedir.

Bu araştırmaya anadili Türkçe olan sağlıklı ve gönüllü bireyler katılmıştır. Çalışma ikidilli, çokdilli ya da anadili başka bir dile ait olan bireyler ile yapıldığı takdirde farklı bulguların da elde edilebilmesi söz konusu olabilir.

Kaynakça

Boersma, P., & Weenink, D. (2020). *Praat: doing phonetics by computer [Computer program]*. Institute of Phonetic Sciences of the University of Amsterdam. Version 6.18.

Ergenç, İ. (2002). *Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü*. Multilingual Yayınları. İstanbul.

Ergenç, I. ve Bekâr Uzun, İ. P. (2017). *Türkçenin Ses Dizgesi*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.

Göksel. A., & Kerslake, C. (2005). *Turkish: A Comprehensive Grammer*. Routledge.

Hayes, B. (1995). *Metrical Stress Theory: Principles and Case Studies*. Chicago: University of Chicago Press.

Hulst, van der H. (1999). Word Accent. In: van der Hulst, H. (Ed.), Word Prosodic Systems in the Languages of Europe (pp. 3-115. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

Inkelas, S., & Orgun, C.O. (2003). Turkish stress: a review. *Phonology (20)*, 139-161.

Inkelas, S. (1999). Exceptional stress-attracting suffixes in Turkish: representations versus the grammar. In: Kager, R., van der Hulst, H. & Zonneveld, W. (Eds.) *The prosody–morphology interface* (pp. 134-187). Cambridge: Cambridge University Press.

Kabak, B., & Vogel, I. (2001). The phonological word and stress assignment in *Turkish. Phonology* (18), 315-360.

Kaisse, E. (1985). Some theoretical consequences of stress rules in Turkish. *CLS 21*(1), 199-209.

Kent, R. D., & Read, C. (1986). *Acoustic analysis of speech*. Singular Publishing Group.

Kornfilt, J. (1997). Turkish. London & New York: Routledge.

Lodge, K. (2009). *A Critical Introduction to Phonetics. Continuum Critical Introductions to Linguistics*. Continuum International Publishing Group. New York.

Malkoç, E. (2011). *Konuşmanın kişiye özel değişmezleri: ünlüler üzerine sesbilgisel bir çalışma*. Doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Nathan, G. S. (2008). A Cognitive Grammer Introduction. *Cognitive Linguistics in Practice* (Vol:3). Wayne State University Press.

Sezer, E. (1983). On non-final stress in Turkish. *Journal of Turkish Studies (5)*, 61-69.

TDK (2011). *Türkçe Sözlük* (11. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.

Genç Dilbilim Yazıları, 2020
Dilbilim Derneği Yayınları, Ankara
91-99

Disleksi Tanısı Olan İlköğretim Çağındaki Öğrencilerin Konuşmalarının Grice'ın İşbirliği İlkesi Açısından İncelenmesi

Esra MENGİ

Dokuz Eylül Üniversitesi

esramengi96@hotmail.com

Öz

Konuşmaya geç başlama ve konuşmanın yavaş gelişmesi disleksi tanısı olan çocukların yaşıtlarıyla olan iletişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Çalışmanın amacı, disleksi tanısı olan ilköğretim çağındaki öğrencilerin konuşmalarını Grice'ın işbirliği ilkesi açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya İzmir ili Bostanlı ve Çiğli ilçesinde bulunan Akademi Disleksi Özel Eğitim Kurumuna devam eden 8-13 yaşları arasındaki 12 kız 12 erkek 24 öğrenci dâhil edilmiştir. Katılımcılardan doğum günü, gezilen bir yer ya da bir bayram günü gibi mutlu oldukları bir anı anlatmaları istenmiştir. Katılımcıların konuşması sırasında ses kaydı alınarak elde edilen veriler Du Bois'in sembolleri kullanılarak çevriyazıya dönüştürülmüştür. Bunun sonucunda disleksi tanısı olan kız öğrencilerin konuşmalarında nicelik ve biçim, erkek öğrencilerin ise nicelik, biçim ve bağıntı ilkelerini yanlış kullandıkları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Grice'ın işbirliği ilkesi, disleksi, konuşma becerisi, ilköğretim çağı öğrencileri, ilkelerin yanlış kullanımı

1. Giriş

Bireyler duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmek, birbirlerini anlamak amacıyla dili kullanarak iletişim kurmaktadır. Bu açıdan, bireyler arasındaki iletişimin gerçekleşmesinde en etkili araç dil olmakla birlikte dil olmadan dış dünyanın algılanıp yorumlanması ve belli bir düşünce biçimine dönüştürülerek başkalarına aktarılması mümkün olmamaktadır. Aksan (2007)'ye göre bir dizge olarak dil, düşünce, duygu ve isteklerin toplum içinde yer alan ses ve anlam özellikleri doğrultusunda ortaklık içeren öğeler ve kurallar yardımıyla başka bireylere aktarılmasına katkı sağlayan, birden fazla yöne ve yüksek bir gelişmişlik düzeyine sahip bir dizge olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, İşeri (2017) dilin iletişim yönüne dikkat çekerek dili, iletişimin temelini meydana getiren en dinamik araç olarak ifade etmektedir. Dil, iletişim kurma, duygu ve düşünceleri ifade etme, bilgi aktarma gibi pek çok farklı alanda etkili olmaktadır. Günlük konuşma içinde iletişim kurarken bireyler karşılıklı olarak birbirini anlayabilmektedir. Bu açıdan, göndericinin iletisi alıcı tarafından çözümlenerek karşılıklı konuşma gerçekleşebilmektedir. Bu karşılıklı konuşma esnasında gönderici ve alıcı arasında

karşılıklı anlam üretimi meydana gelmektedir. Bireyler oluşturdukları bu anlam doğrultusunda birbirlerini anlayabilmektedir. Bu açıdan, dilin konuşucu ve bağlam özellikleri göz önüne alınarak değerlendirilmesi (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011:110) dilbilimin bir alanı olanı edimbilim üzerinden incelenmektedir. Edimbilim (Kullanımbilim), dili iletişimsel bir araç olarak kabul eden ve dil kullanımını konuşucu, dinleyici ve bağlam çerçevesinde değerlendiren dilbilim alanıdır. Edimbilim, konuşucu ve dinleyici arasındaki mesafeye, söylenmek istenilen şeyin kime gönderimde bulunduğunu, hangi bağlamda söylendiğine ve ne amaçla söylendiğine ilişkin bilgiler taşımaktadır. Bu anlamda, edimbilim içerisinde konuşucuların neyi, nasıl ve hangi bağlamlarda söylediği oldukça önemlidir. Bu doğrultuda, edimbilim Yule (1996)'ya göre gösterim ve mesafe (*deixis and distance*), gönderim ve çıkarım (*reference and inference*), önvarsayım ve gerektirim (*presupposition and entailment*), işbirliği ilkesi (*cooperative principle*), söz-eylem kuramı (*speech acts*), kibarlık/incelik ve etkileşim (*politeness and interaction*), konuşma ve üstünlük yapısı (*conversation and preference structure*), söylem ve kültür (*discourse and culture*) gibi araştırma konularını içermektedir. Bu çalışmada ise, edimbilimin araştırma konularından işbirliği ilkesi ele alınarak disleksi tanısı olan ve olmayan ilköğretim çağındaki öğrencilerin konuşmalarında işbirliği ilkelerinden hangisi/hangilerini yanlış kullandıkları araştırılmıştır.

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Grice'ın İşbirliği İlkesi

Konuşma içerisinde bireylerin kurduğu tümceler konuşmanın anlaşılabilirliği açısından oldukça önemlidir. Bu açıdan, bireylerin konuşmalarında birbirlerini anlayabilmeleri, başarılı bir iletişim gerçekleştirmeleri için birtakım ilkelere uymaları gerekmektedir. Bu ilkeler, Grice tarafından ortaya atılan işbirliği ilkesini (*cooperative principle*) oluşturmaktadır. Ülper (2009)'a göre, bireyler karşılıklı konuşma esnasında birtakım sözler söylemektedir. Bu sözler, bireylerin kendi iradeleri doğrultusunda gerçekleştiği ve tersi bir durum olmadığı sürece birbiriyle ilişkili ve mantıksal özellik taşımaktadır. Sözlerin birbiriyle ilişkili ve mantıksal olmasına yardımcı olan ise, gönderici ve alıcı arasında birtakım ilkelerin içsel olarak belli bir düzeye kadar kabul edilmesiyle ilgilidir. Bu ilkeler doğrultusunda hem gönderici hem de alıcı arasında işbirliği gerçekleşmektedir. Bu açıdan, iletişimin düzgün bir biçimde oluşabilmesi bu ilkelere bağlı olmaktadır.

Grice (1989)'a göre, konuşma içerisinde verilmesi gerekilen bilgiyi konuşmanın geçtiği düzey ve karşılıklı etkileşimin amacı göz önünde bulundurarak yapmak karşılıklı konuşmanın temel ilkesini oluşturmaktadır. Bu açıdan, Grice'ın işbirliği ilkesi nicelik, nitelik, bağıntı ve biçim olmak üzere dörde ayrılmaktadır. Grice (1975)'e göre nicelik (*quantity*), konuşucunun ne az ne de çok bilgi vermesini gerektirmektedir. Bu ilke, konuşmacının vermesi gereken bilgiyi yeteri kadar vererek bilgilendirici olmasını gerekli kılmaktadır. Nitelik (*quality*), konuşucunun dürüst olmasını gerektirmektedir. Buna göre, doğru olmayan ve gereksinimlere yeteri kadar yanıt vermeyen bilginin aktarılmamasını gerekli kılmaktadır. Bağıntı (*relation*), konuşucunun konuyla ilgili şeyler söylemesini gerektirmektedir. Biçim (*manner*) ise, konuşmacının açık, anlaşılır ve net olmasını gerektirmektedir. Bu açıdan bu ilke, ifadenin anlaşılmazlığından ve belirsizlikten kaçınılmasını, kısa (gereksiz söz uzunluğundan kaçının) ve bir düzen içinde konuşulmasını gerekli kılmaktadır.

Bireyler günlük hayatta çeşitli amaçlarla birbiriyle iletişim kurmaktadır. Konuşmaları esnasında bu ilkelerden birini ya da birkaçını yanlış kullanabilmektedir. Bu ilkeler bireylerin konuşmalarında gerektiği ölçüde bilgilendirici olmalarını, yanlış bilgi vermemelerini, konuyla ilgili şeyler söylemelerini, açık, anlaşılır ve net olmalarını gerektirmektedir. Bu ilkeleri yanlış kullananlardan biri de disleksi tanısı olan bireylerdir.

2.2.Disleksi Nedir?

Disleksi (*dyslexia*), günümüzde okul çağındaki çocukların yaşadığı en önemli sorunlardan biridir. Ayrıca, disleksi bir özel öğrenme güçlüğü olarak tanımlanabilir. Özel öğrenme güçlüğü, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı Yeniden Gözden Geçirilmiş Baskısı (2001)'e göre, zekâsı normal ya da normalin üstünde olan bireylerin, standart zekâ testlerinde yaş, zekâ düzeyi ve aldığı eğitimle birlikte, okuma, yazılı anlatım ve matematik seviyesinin bekleninin önemli derecede altında olmasıyla tanısı konulan bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, Salman, Özdemir, Salman ve Özdemir (2016)'ya göre özel öğrenme güçlüğü olan bireyler çeşitli davranış özellikleri göstermektedir. Bu özellikler okul öncesi ve okul dönemi olarak iki başlık altında ele alınabilir. Bu açıdan, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okul dönemindeki davranış özelliklerine bakıldığında dikkat eksikliği, tümce kurma esnasında tümcenin sonunu getirmede güçlük yaşama ve işitmeye dayalı uyaranların algılanmasında yavaşlık görülmektedir.

Karaman, Kara ve Durukan (2012)'ye göre, özgül öğrenme güçlüğü farklı ülke ve bilim dalları içerisinde farklı terimleri içerebilmektedir. "*Okuma güçlüğü*"nü de ifade eden "disleksi" bu terimler arasında en çok rastlanan terimdir. Bu doğrultuda Doğangün (2008)'e göre, okuma güçlüğü (ya da disleksi), bireyin kronolojik yaşı, zekâ düzeyi ve aldığı eğitimin yaşına uygun olmasıyla birlikte okuma başarısının beklenenin altında olmasıyla ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda, Bateman (1967)'ye göre disleksi, günümüzde kabul gören tanımıyla yeterli zekâ, sosyo-kültürel olanaklara ve alınan eğitim düzeyine rağmen okumayı öğrenmede ortaya çıkan güçlükler olarak da tanımlanmaktadır. İlköğretim çocuklarının ortalama %4'ünde görülen okuma bozukluğu günümüzde en sık rastlanan öğrenme bozukluğudur. Okuma bozukluğuna sahip bireylerde belirgin özellikler görülmektedir. Bu özellikler arasında Motavallı (2000) ve Alkan (2008)'e göre, seslerin ve sözcüklerin karıştırılması, tersten algılanması gibi özellikler okuma bozukluğunun en belirgin özellikleridir.

Disleksi tanısı olan bireyler dilsel olarak çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar dil kullanımında da ortaya çıkarak bireyin hem iletişim becerilerini hem de sosyal yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu doğrultuda, Boucher (1986) ve Lapadat (1991) dil kullanımını, disleksi gibi özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için temel bir sorun olarak ifade etmektedir. Ayrıca dil kullanımı esnasında çocuk kendi düşüncesini dilsel olarak aktarmada sorun yaşayabilmektedir. Bu durumda, çocuk kendini ifade edemediği düşüncesiyle konuşma içerisinde etkili bir biçimde yer alamamaktadır. Bu açıdan, Turan ve Yükselen (2004), dil kullanım becerileriyle ilgili çalışmaların genellikle çocukların konuşma becerilerine yönelik olduğunu belirtmektedir. Disleksi tanısı olan bireylerin karşılıklı iletişimi gerektiren bir konuşma esnasında hem açık uçlu soruları yeğlemedikleri hem de iletişimde sohbet etme eğilimine duyarlı olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, bireyler oyun alanı gibi sosyal etkileşim gerektiren ortamlarda da arkadaşlarıyla iletişim kurarken güçlük yaşayabilmektedir. Bu doğrultuda, arkadaşından farklı bir konuşma düzeni gösterebilmektedir. Bununla birlikte, kullanımda meydana

gelen güçlükler iletişimle ilgili becerileri kapsamaktadır. Bireyler kendilerini açık bir şekilde ifade etmekte güçlük çekmektedirler.

Tüm bu durumlar göz önüne alındığında çalışmanın amacı, disleksi tanısı olan ilköğretim çağındaki öğrencilerin konuşmalarında Grice'ın işbirliği ilkelerinden hangisini /hangilerini yanlış kullandıklarını ortaya çıkarmaktır. Ayrıca, cinsiyet değişkenini de göz önünde bulundurarak kız ve erkek öğrencilerde farklılık olup olmadığını belirlemektir.

3. Yöntem

3.1. Katılımcılar

Çalışmaya disleksi tanısı olan, İzmir ili Bostanlı ve Çiğli ilçesinde bulunan Akademi Disleksi Özel Eğitim kurumuna devam eden 8-13 yaş arasındaki 12 kız ve 12 erkek öğrenci dâhil edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcı Sayısı	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi
1	8	Kız	İlkokul
2	8	Kız	İlkokul
3	8	Kız	İlkokul
4	9	Kız	İlkokul
5	10	Kız	İlkokul
6	11	Kız	Ortaokul
7	12	Kız	Ortaokul
8	12	Kız	Ortaokul
9	12	Kız	Ortaokul
10	12	Kız	Ortaokul
11	13	Kız	Ortaokul
12	13	Kız	Ortaokul
13	8	Erkek	İlkokul
14	8	Erkek	İlkokul
15	9	Erkek	İlkokul
16	9	Erkek	İlkokul
17	9	Erkek	İlkokul
18	10	Erkek	Ortaokul
19	11	Erkek	Ortaokul
20	12	Erkek	Ortaokul
21	12	Erkek	Ortaokul
22	12	Erkek	Ortaokul
23	12	Erkek	Ortaokul
24	13	Erkek	Ortaokul

3.2. Test

Disleksi tanısı almış öğrencilerin konuşmalarının kaydedilmesi ve incelenmesi için "sözlü beceri testi" kullanılmıştır. Bu testte, katılımcılardan mutlu oldukları bir günü anlatmaları istenmiştir. Katılımcılara anlatabilecekleri konular arasında doğum günü, gezilen bir yer ya da bir bayram günü olmak üzere üç konu verilerek, onlardan bu konulardan birini seçmeleri ve bu konu hakkında mutlu oldukları bir anılarını anlatmaları istenmiştir.

3.3. Uygulama

Günlük hayatta yapılan konuşmalar içerisinde konuşucu ve dinleyici arasında birtakım iletiler sonucunda bilgi akışı gerçekleşmektedir. Bu doğrultuda, konuşucunun konuşma sürecini başlatması, dinleyicinin de konuşucunun iletisini yorumlamasıyla karşılıklı iletişim meydana gelmektedir. Ancak, bazı durumlarda konuşucu ve dinleyici arasındaki iletişim güçleşmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında ise, iletişimde bulunan kişilerin vermiş oldukları iletilerin yeterli ya da yetersiz olması, iletilerin konuyla ilgili olmaması, iletişimde bulunan kişilerin açık anlaşılır ve bir düzen içinde konuşmaması gibi durumlar etkili olmaktadır. Bunlar Grice'ın işbirliği ilkesiyle ilişkili olmakla birlikte bu gibi durumların disleksi tanısı olan bireylerde gözlenmesi de karşılıklı iletişimi olumsuz etkilemektedir. Bu doğrultuda çalışmada, disleksi tanısı olan 8-13 yaş aralığındaki 12 kız 12 erkekten oluşan katılımcılardan mutlu oldukları bir günü anlatmaları istenmiştir. Test, katılımcılara sessiz bir ortamda uygulanmıştır. Katılımcılar odaya tek tek alınmış ve teste ilişkin konuşmalar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Katılımcılara konuşacakları konular (doğum günü, gezilen bir yer, bayram günü) daha önceden söylenmemiştir. Kaydedilen konuşmalar daha sonra çevriyazıya dönüştürülerek Grice'ın işbirliği ilkesi açısından incelenmiştir.

4. Bulgular

4.1. Nicelik ilkesinin yanlış kullanımının değerlendirilmesi

Çalışmada öncelikli olarak nicelik ilkesinin yanlış kullanımını rakamsal olarak kanıtlamak adına kontrol grubu oluşturularak katılımcıların ortalama sözce uzunlukları belirlenmiştir. Katılımcıların ortalama sözce uzunlukları belirlendikten sonra her iki grubun ortancası alınmış ve ortancanın üzerinde kalan değerler nicelik ilkesinin yanlış kullanımı olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların ortalama sözce uzunluklarına ait veriler tablolarda görülmektedir:

Tablo 2. Kız öğrencilerin ortalama sözce uzunluğu

Kız Öğrenciler	
Kontrol Grubu	**O.S.U.**
K1	2,40
K2	2,41
K3	2,45
K4	2,47
K5	2,57
K6	2,67
K7	3,22
K8	3,52
K9	3,91
K10	4,08
K11	4,15
K12	4,42
Ortanca	**2,94**

O.S.U: Ortalama Sözce Uzunluğu

Tablo 3. Erkek öğrencilerin ortalama sözce uzunluğu

Erkek Öğrenciler	
Kontrol Grubu	**O.S.U.**
K1	2,15
K2	2,33
K3	2,56
K4	2,75
K5	2,90
K6	3,0
K7	3,06
K8	3,08
K9	3,46
K10	3,54
K11	3,72
K12	4
Ortanca	**3,4**

O.S.U: Ortalama Sözce Uzunluğu

4.2. Disleksi tanısı olan ilköğretim çağındaki öğrencilerin konuşmalarında ilkelerin yanlış kullanımının değerlendirilmesi

Disleksi tanısı olan ilköğretim çağındaki öğrencilerin konuşmalarını Grice'ın işbirliği ilkesi açısından incelemek amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Disleksi tanısı olan kız ve erkek öğrencilerin konuşmalarında işbirliği ilkelerinden hangisini/hangilerini yanlış kullandığı Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Disleksi tanısı olan öğrencilerin yanlış kullandığı ilkelerin dağılımı

	İşbirliği İlkesine İlişkin Yanlış Kullanımlar				
	Nicelik	**Nitelik**	**Bağıntı**	**Biçim**	**Toplam**
Kız	%56,25	-	-	%43,75	%100
Erkek	%50	-	%18,75	%31,25	%100

Tablo 4'e göre disleksi tanısı olan ilköğretim çağındaki kız öğrencilerin %56,25'i nicelik, %43,75'i ise biçim ilkesini yanlış kullanırken, erkek öğrencilerin ise %50'si nicelik, %18,75'i bağıntı, % 31,25'i biçim ilkesini yanlış kullanmıştır. Ayrıca, hem kız hem de erkek öğrencilerin en fazla nicelik ilkesini yanlış kullandığı, bağıntı ilkesini ise yalnızca erkek öğrencilerin yanlış kullandığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin her bir ilkeyi hangi durumlarda yanlış kullandıkları belirlenmiştir. Buna göre, nicelik ilkesinin gereğinden fazla ya da az bilgi verilerek yanlış kullanıldığı belirlenmiştir. Bağıntı ilkesinin yanlış kullanımında, bir konudan bahsederken başka bir konuya geçildiği, tümceler arasında bağıntı olmadığı ve asıl konudan sapmaların meydana geldiği gözlenmiştir. Biçim ilkesinin ise, gereksiz ayrıntılara yer verilerek yanlış kullanıldığı belirlenmiştir.

5. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, disleksi tanısı olan ilköğretim çağındaki 8-13 yaş arasındaki öğrencilerin Grice'ın işbirliği ilkelerinden hangisini/hangilerini yanlış kullandıklarını incelemek üzere yapılmıştır. Çalışma sonucunda disleksi tanısı olan ilköğretim çağındaki kız ve erkek öğrencilerin ilkelere yönelik yaptıkları yanlış kullanımlar belirlenmiştir. Bu açıdan, disleksi tanısı olan kız öğrencilerin konuşmalarında nicelik ve biçim ilkelerinin, erkek öğrencilerin konuşmalarında ise nicelik, bağıntı ve biçim ilkelerinin yanlış kullanıldığı gözlenmiştir. Bu doğrultuda, disleksi tanısı olan kız ve erkek öğrencilerin konuşmalarında ilkelere yönelik yaptıkları yanlış kullanımların birbirinden farklı olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan çalışma sonucunda, disleksi tanısı olan bireylerin dilin kullanım yönünün ağırlıklı olduğu iletişim ortamlarında pek çok sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda, çalışmada Grice'ın işbirliği ilkesi içerisinde yer alan nicelik, bağıntı ve biçim ilkelerinin yanlış kullanımıyla iletişimde de pek çok sorunun ortaya çıkabileceği düşüncesinden hareketle, Grice'ın işbirliği ilkesi üzerinden inceleme yapılmıştır.

Nicelik ilkesinin yanlış kullanımında öğrencilerin gereğinden az ya da çok bilgi vererek, biçim ilkesinde ise gereksiz ayrıntılara yer vererek ilkeleri yanlış kullandıkları gözlenmiştir. Ayrıca, disleksi tanısı olan öğrencilerin bir konu hakkında konuşurken düşüncelerini toparlayıp açık bir biçimde ifade edemediklerini, konuşmalarını konuya uygun olarak düzenlemede güçlük yaşadıklarını söylemek mümkündür. Bununla birlikte çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, disleksi tanısı olan öğrencilerin iletişim kurma isteklerinin beklenenden daha az olduğu gözlenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerinin konuşmalarında iletişim becerilerini azaltıp gereğinden az bilgi vererek nicelik ilkesini yanlış kullandıkları belirlenmiştir.

Bağıntı ilkesinin yanlış kullanımına bakıldığında ise, erkek öğrencilerin konuşmalarında tümceler arasında bağıntı olmadığı gözlenmiştir. Bu açıdan, asıl konudan sapmaların meydana geldiği, öğrencilerin bir konudan bahsederken (*örneğin doğum günü*) başka bir konuya geçerek düzensiz bir konuşma içeriği sergiledikleri belirlenmiştir. Buna

göre, öğrencilerin konuşmaları esnasında konuya odaklanamadıkları ve konuşmalarını bu doğrultuda devam ettiremedikleri için bu durumun meydana geldiği düşünülmektedir. Ayrıca, yapılan çalışmada disleksi tanısı olan öğrencilerin konuşmaları esnasında hangi konularda konuşmaları gerektiğine (*doğum günü, gezdiği bir yer, bayram günü*) ilişkin ipucu verilmiştir. Ancak, öğrencilerin bu ipuçlarını kavramada yetersiz oldukları ya da ipuçlarını konuşmaları gerekten konuya göre yönlendiremedikleri için karşı tarafın konuşmasına yetersiz yanıt verdikleri belirlenmiştir.

Sonuç olarak çalışmada, disleksi tanısı olan ilköğretim çağındaki öğrencilerin konuşmaları Grice'ın işbirliği ilkeleri açısından incelenmiştir. Öğrencilerin Grice'ın işbirliği ilkelerinden nicelik, bağıntı ve biçim ilkelerini yanlış kullandıkları belirlenmiştir. İlkelerin yanlış kullanımı açısından kız ve erkek öğrencilerde farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Bu doğrultuda, kız öğrencilerin nicelik ve biçim ilkelerini yanlış kullandıkları, erkek öğrencilerin bu ilkelerle birlikte bağıntı ilkesini de yanlış kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin konuşmalarında yanlış kullanımların, gereğinden az ya da çok bilgi verilmesi, tümceler arasında bağıntı olmaması, asıl konudan sapmaların meydana gelmesi ve gereksiz ayrıntılara yer verilmesi biçiminde ortaya çıktığı belirlenmiştir.

6. Öneriler

Özel öğrenme güçlüğü olarak da tanımlanan disleksi, okul çağındaki çocukların yaşadığı en önemli sorunlardan biridir. Disleksi tanısı olan öğrenciler başta okuma olmak üzere çeşitli dilsel becerilerde sorun yaşamaktadır. Bu açıdan, yapılan araştırmada disleksi tanısı olan öğrencilerin konuşmalarında Grice'ın işbirliği ilkelerinden hangilerini yanlış kullandıkları araştırılmıştır. Yapılan çalışmada, öğrencilerin bir iletişim ortamında iletişim kurma ve konuşma isteklarinin beklenenden daha az olduğu gözlenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin sosyal ortamlarda çeşitli aktivitelerle iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve topluma kazandırılmasının öğrencilerin sosyal gelişimini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca, daha büyük örneklem grubuyla çalışılarak ve disleksi tanısı olan ve olmayan öğrenciler karşılaştırılarak öğrencilerde hangi açıdan farklılıklar olduğu belirlenebilir.

Kaynakça

Alkan, N. (2008). *8-12 Yaş Çocuklarına Uygulanan "Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü Skalası" Sonuçlarının Karşılaştırılması.* Yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim. (4. Baskı).* Ankara: TDK

Amerikan Psikiyatri Birliği DSM-IV-TR Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı (Yeniden Gözden Geçirilmiş Baskı) (2000). Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC (Çev.: E. Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Bateman, B. (1965). Learning disabilities: An overview. *Journal of School Psychology, 3*(3), 1–12.

Boucher, C. (1986). Pragmatics: The meaning of verbal language in learning disabled and nondisabled boys. *Learning Disability Quarterly*, 9, 285-295.

Doğangün, B. (2008). Özel Eğitim Gerektiren Psikiyatrik Durumlar. *Türkiye'de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi*, *62*, 157-174.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, 41-58.

Grice, H. P. (1989). *Studies in the Way of Words (SWW)*. Cambridge MA: Harvard University Press.

İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

İşeri, K. (2017). *Sözden Yazıya Dile Gelen Metin*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karaman, D., Kara, K., & Durukan, İ. (2012). Özgül Öğrenme Bozukluğu. *Anadolu Tıbbi Araştırmalar Dergisi, 6*(4), 288 - 298.

Lapadat, J. (1991). Pragmatic language skills of students with language and/or learning disabilities: A quantitative synthesis. *Journal of Learning Disabilities,* 24, 147-158.

Motavallı, N. (2000). Ergenlik Çağı Ruhsal Gelişim Özellikleri. In: Ö. Polvan (Ed.), *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi.* İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., & Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü "Disleksi". *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.

Turan, F., & Yükselen, A. (2004). Öğrenme Güçlüğü olan Çocukların Dil Özellikleri. *Eğitim ve Bilim, 29* (132), 43-47.

Ülper, H. (2009). Metinlerin Tutarlılık Özelliklerine İlişkin Olarak Öğrencilere Geri Bildirim Sunmada İşbirliği İkelerinin Kullanımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *2*(8), 423-429.

Yiğiter, S. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Genç Dilbilim Yazıları, 2020
Dilbilim Derneği Yayınları, Ankara
101-115

An Analysis of Language Situation of Georgian- speaking Speech Communities in Turkey

Fikriye Beyza DİLBAZ ve Sare Zeynep DEMİR

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

fbeyzadilbaz@gmail.com, szeynepdemir@hotmail.com

Abstract

The phenomenon of migration, for many reasons, may lead to various language speaking groups to settle down in foreign communities. Known as "93 Harbi", Ottoman- Russian War in 1877-78 brought about "a mass migration to Anatolia of various Turkish and Muslim populations from the territories in the Balkans and the Caucasus lost by the Ottomans" (Özel, 2010). These immigrant groups encompass non-Turkic-speaking immigrants such as Georgian-speaking, Laz-speaking, and Circassian-speaking peoples. This study aims to investigate the language situation of Georgian as a minority language and to determine the factors influencing this language situation in the light of a theoretical framework based on Giles, Bourhis, and Taylor (1977) ethnolinguistic vitality theory. In accordance with this, 18 Georgian-Turkish adults from different socioeconomic and educational levels were examined by a revised version of Yağmur's and Akinci's (2003) Personal Information and Language Use-Choice and Attitude Questionnaire. It also intends to analyze Georgian speakers' attitudes towards not only Turkish and Georgian culture but also Turkish and Georgian language. The results of the questionnaire conclude that the ethnolinguistic vitality of Georgian as a minority language in Turkey keeps its importance, especially in family and intergroup meeting environments.

Anahtar Sözcükler: culture, ethnolinguistic vitality, language, minority, migration

1. Introduction

Migration has always been a reality for human beings since the advent of recorded human history. There have been varying reasons for massive human displacement such as increasing global trade, developing advancement in transportation and/or just for a 'dream' about better opportunities. However, on the other side of the coin, due to an unexpected development such as a (civil) war or natural disaster, a myriad of individuals and social groups are supposed to migrate to safer territories in which individuals and/or communities use different languages (House & Rehbein, 2004; Akkuş, 2013).

Throughout history, Anatolia has been a host land for communities migrating from Asia and Europe because of its location at a crossroads between these continents. Most recently, just after the Syrian civil war broke out in 2011, hundreds of thousands of Syrian people rushed into the neighboring countries, i.e. Turkey, Jordan etc. The Ottoman-

Russian war in 1877-78, known as "93 Harbi" gave rise to "the mass migration to Anatolia of various Turkish and Muslim populations from the territories in the Balkans and the Caucasus lost by the Ottomans" (Özel, 2010:477). These people immigrated and settled to several different locations mostly in the Black Sea region. These non-Turkic-speaking immigrants into the Ottoman Empire comprised Georgian-speaking, Laz-speaking, and Circassian-speaking speech communities. According to the archival records on immigrants' demographics (see Başbakanlık Osmanlı Arşivi for detail), the Ottoman government made people settle into places which were actually thousands of miles away from each other. These people fled from their Caucasian homeland to Giresun, Ordu, Samsun, Sinop while some stayed in Artvin, the Turkish side of the current border between Georgia and Turkey. Georgians can be seen as the most populous group of all Caucasians. The 1965 CENSUS suggested that there were 34,330 speakers of Georgian as a native language and 48,796 people speaking Georgian as a second language at that time (as cited in Dündar, 2000). The total number of Georgian people in Turkey can be stated as approximately 83,306 according to Gül (as cited in Erdemli, 2012).

As for the Georgian language, it is one of the Kartvelian languages as well as Laz, Svan and Megrelian. It is the official language in Georgia and has lots of different dialects usually divided into East Georgian and West Georgian groups (Karimova & Deverell, 2001). To classify the dialects spoken outside Georgia, there are Fereidanian (Iran, 35–40 thousand language speakers), "Turkish Georgian" (in its turn quite diverse, including some dialectal layers), and Ingilo (Azerbaijan territory, the speech of Georgians (Christians and Muslims) by origin, about 15 thousand speakers) (Levická & Garabík, 2009). Among them, this research is about the Turkish Georgian dialect which is spoken by Georgian minority living in different parts of Turkey whose mother tongue is Georgian even if a clear majority is bilingual. It is important to remark that the language has speakers who are not only Georgian immigrants but also autochthons. It is certain that Turkish Georgian has different characteristics than the standard Georgian because Turkish culture and language has lots of effects on it. On the other hand, although there are dozens of research about standard Georgian, there is not any qualified study related to the dialect spoken in Turkey as a minority language.

Georgian is the official language of Georgia; therefore, there are dozens of research about the standard Georgian. However, there is no study on the ethnolinguistic vitality of Georgian spoken in Turkey as a minority language. Therefore, this paper intends to draw attention to the research gap in the field and to fill the gap. The study aims to answer the question as to what the structure of ethnolinguistic vitality of Georgian speech communities who speak Georgian as a minority language in the Turkish context is.

The main purpose of this study is to investigate the interaction among ethnolinguistic vitality of Georgian as a minority language in Turkey, attitudes towards both Georgian and Turkish and the effect of social networks on language learning and usage within the framework of language maintenance and shift. Therefore, it is aimed to fill in the research gap in sociolinguistics studies regarding Georgian as a minority language in Turkey.

The study has been conducted with 18 people and within the context of Turkey, especially in the capital city, Ankara. The participants were given a revised version of Personal Information and Language Use-Choice and Attitude Questionnaire. There could be further research for different and/or large groups of people. This alteration may have changed the percentages of the study while influencing the implications as well. Besides, the same research can be done with people living in another city other than Ankara, which

might let the study conclude with more extensive results. Because there is not enough research on the other features of the Georgian minority in Turkey such as code-switching patterns of its speakers or the efficacy of their language need, they may also need further researches.

2. Literature Review

The concept of ethnolinguistic vitality has been the main topic of various researches for many years. The term was coined to the literature as 'that which makes a group likely to behave as a distinctive and active collective entity in intergroup situations' (Giles, Bourhis & Taylor 1977:308). In the mentioned research, ethnolinguistic vitality (EV) is investigated in three major variables which possibly affect the progression: "the Status, Demographic and Institutional Support factors" (1977). Having measured these factors, researchers could indicate that a minority language could be classified as having low, medium or high vitality. The research opened a road for further studies about the minority languages and establishing a standard for testing the vitality of ethnolinguistic groups. Along with objective tests, It was claimed that "However complex the process may be, it is sufficient to point out here that a group's subjective assessment of its vitality may be as important in determining inter-ethnic behaviors as the group's 'objective' vitality" (as cited in Bourhis, Giles & Rosenthal, 1981:147). Additionally, Bourhis et al. (1981) proposed a subjective ethnolinguistic vitality questionnaire (SEVQ/ SVQ) "to measure how group members actually perceive their own group and outgroups along important vitality dimensions" (Yağmur, 2011:112). SVQ and the following tests lead not only to decide the EV but also to measure special patterns and language shift between the languages of subordinate and minority groups.

As put forward in the introduction section, Anatolia has been the homeland for both the Ottoman Empire and its successor, the Republic of Turkey. Because of its rich past, there are various minorities living in the boundaries of Anatolia, which means that it is not uncommon to run into numerous languages like Laz, Kurdish, Arabic etc. in different regions. Nonetheless, according to Brizic and Yağmur (2008:254), "as long as there are no well-documented sociolinguistic and ethnographic investigations on language maintenance and shift patterns of language groups in Turkey, not much can be said about their patterns.". One of the few examples of studies on EV in minority languages is the study of Karahan (2004) on the case of Bosnian-Turks living in Sakarya, Turkey. In this research, Karahan investigated the language attitudes, ethnolinguistic vitality and code-switching patterns among the language spoken among the group of Bosnian- Turks. She stated her aim at examining the mentioned concepts by saying "in order to have a multifaceted picture of an ethnic group, it is necessary to understand" (Karahan, 2004:59). In addition, Opengin (2012:152) "tries to establish the complex array of interrelations between language use and choice patterns of Kurdish speakers in Turkey and sociopolitical factors of the language situation to the extent that they relate to the "speaker" and "language"."

After the war in 1877-78, various language groups immigrated to Turkey. Some communities, like the Circassians, were able to maintain not only their culture but also their language (Extra & Yağmur, 2008:252). However, as the younger generations substitute for the old, the extent they deal with their background varies. This is to say, the young recently move to larger cities so as to find numerous job opportunities in

metropolitan and cosmopolitan places. The nature of these cities requires a common language contact among people, which means Turkish turns into the main means of communication. Georgian, as the second largest immigrant group according to Grimes (as cited in Extra & Yağmur, 2008), appears to be widely preferred and used in local domains. However, Georgian also seems to be weakening among younger generations of Georgian speakers. Extra and Yağmur (2008) explains that younger generations are more likely to assimilate into the cultural mainstream. In this regard, it seems to be significant to increase the awareness of the vitality status of the minority languages in Turkey. Of all studies mentioned above, the studies on ethnolinguistic vitality of Georgian-speaking communities in Turkey seem to be limited. That's why, the current study aims at investigating cultural and linguistic identity and language attitudes in the social context of Georgian-speaking speech communities in Turkey.

3. Methodology

3.1. Research questions

In this study, the researchers investigate two main research problems. The questions are as indicated below:

1. What is the interaction among ethnolinguistic vitality of Georgian as a minority language, attitudes towards both Georgian and Turkish and the effect of social networks on language learning and usage?
2. What are the factors that affect this language situation?

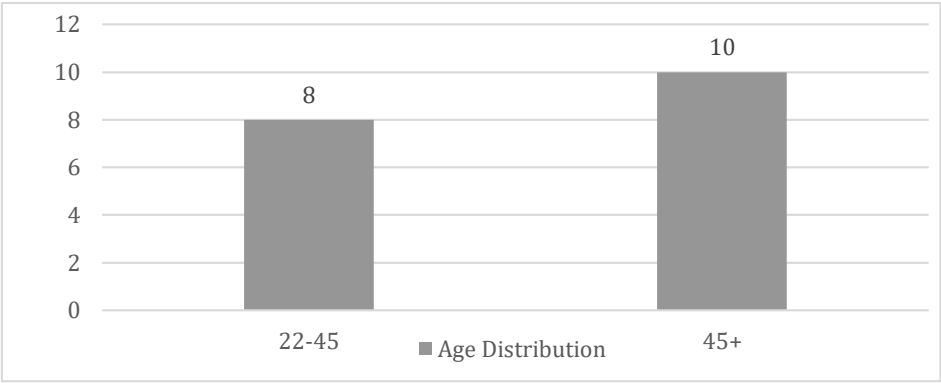
3.1. Participants

As stated in the introduction section, Georgian minority in Turkey comprises a large community in Anatolia, especially in Black Sea Region. Besides, the immigrants coming after the war in 1877-78, there are also Georgian autochthons living in Artvin. According to the last CENSUS done in 1965, the number of Georgian speakers in Turkey was nearly 34.330, but there is no further information about to what extent Georgians living in Turkey prefer speaking their mother tongue or how they perceive their language as a minority heritage.

It is essential to note that the language mentioned as Georgian is different from the language spoken in Georgia today. This fact gives a way to question whether the community sees themselves as a part of Georgia and how they interpret their language use in everyday life. Like other minority languages spoken in Anatolia, there is no satisfactory research on Georgian spoken by the minority in Turkey. This research aims at filling the research gap on this subject. Using demographic questionnaire and the test of ethnolinguistic vitality (SVQ), this study investigates the situation of the Georgian language spoken among the community members in Turkey, the factors that influence this situation in terms of ethnolinguistics vitality, and finally their attitudes toward the language and culture.

Demographic information including gender, age, birth place, native language, parents' native language was collected through a personal questionnaire given to the participants. The age factor has been included in the graphics because it has been hypothesized that the results for attitudes toward the Georgian language and culture could be influenced by the age of the participants.

Table 1. Age distribution of the participants



The research consists of 18 Georgian-Turkish adults from different socioeconomical and educational level. Fifty-six of them were male participants while the rest were women (see Table 1). As can be seen from Table 2, ten of them were 45 years old or older than the age of 45 constituting 72%; eight of the respondents were between 22 and forty-five-year-olds which constitutes 28%.

Except for one person, all respondents answer the question of their birth place as Artvin. In fact, almost all people are from Artvin, a city in Black Sea Region in Turkey. Even though their birth place is Artvin, 16 participants live in Ankara except for two people living in Kırıkkale.

Table 2. The proportion of native language of the participants

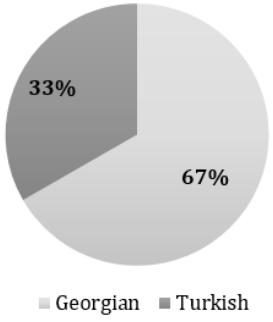
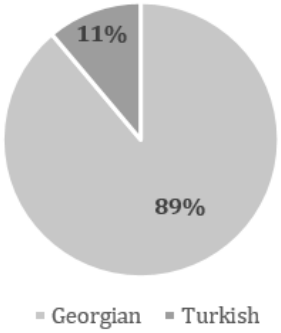


Table 3. The proportion of mother language & father language



Their distribution according to their native language is as follows: 67% of the respondents state Georgian as their native language whereas 33% state Turkish as their mother tongue. When languages of their parents of the respondent group are considered, %89 are native Georgian speakers, the rest % 11 is agreed as native Turkish speakers.

3.3. Data collection and analysis

Evaluating demographic background information, the research intends to find the relationship between the community members and their attitudes towards the Georgian language. In the given context, language attitudes and cultural inheritance have been investigated via a short demographic information form and ethnolinguistic vitality test. These tests are analyzed to find answers about the attitudes towards Georgian culture and language.

The connection between answers for questionnaires and the given personal information test could be considered as a significant indicator for understanding the vitality of ethnical identity and language use among community members. Getting information about respondents' age has proposed potential differences between age groups. Questions related to participants' use of Turkish, as a majority language, and Georgian are to find to what extent community members change their language use according to their social interaction environments. These factors might reflect shared understanding of the culture of the minority and their approaches to it.

The word "culture" is chosen to figure out whether the participants of the study consider themselves as Georgians instead of Turks, which is a common question that makes demands on minorities in Turkey. Because Georgia is another country by itself and its people are also called "Georgians", it is expected that there might be certain shared kindness or prejudice towards the Georgian culture. To state the research question in a clearer form, the researchers have addressed the attitudes of Georgian minority living in Ankara towards the language they have used and their cultural background. With the help of the questions mentioned above briefly, the research points to the relationships between the language use, social interaction and cultural heritage along with perspectives to both Georgian and Turkish cultures and languages.

3.4. Design and procedure

As there are some statistical analysis, the study is quantitative. These analyses have been done according to the results of personal information questionnaire and ethnolinguistic vitality questionnaire (as mentioned above). Firstly, 18 participants were given a personal information test. They were asked to answer questions concerning their age, gender and birth place. In the second part of this document, the participants were asked to answer three questions which ask their native language and both parents' languages.

The first questionnaire was followed by a revised Turkish version of the Subjective Vitality Questionnaire (based on Bourhis et al., 1981). It included questions about language use and language situation. Also, there were a final part to investigate participants' attitudes towards Georgian culture, Turkish culture, Turkish and Georgian. The first part of the questionnaire was about communication types of the participants in Georgian and Turkish. Using Georgian in written or spoken context or in both contexts were determined with the first question. Secondly, participants were asked to identify

where and/or why they learned these languages. These questions were asked under certain categories consisting of education, social interaction, media and with native speakers. This was followed by a question to see respondents' proficiency levels in Georgian and Turkish. Finally, there were questions to understand participants' language use in certain situations. These questions were categorized as family language, social interaction and official encounter. At the second part of the questionnaire, the participants were asked to answer an attitude questionnaire including seventeen questions. Basically, they were about attitudes towards Turkish culture, Georgian culture, the Turkish language and the Georgian language. To exemplify these questions, it can be said they were asked whether participants like speaking Georgian or they introduce themselves as Georgians.

4. Results

While investigating the language use of a minority group, it is necessary to understand the nature of the language in terms of ethnolinguistic vitality, participants' attitudes, or language situation, that is, in which social network they use the language, and their language use. The assessment of such factors in the current study will be reported in this section.

4.1. Communication types in Georgian and Turkish

The vast majority uses Georgian in only spoken communication but only one person has Georgian literacy. Besides, almost all participants have used Turkish both in oral and written context, except for one older respondent who does not have Turkish literacy. That is to say, there is only one person who uses Georgian in both contexts while only one participant uses Turkish and Georgian in only spoken communication (see Table 4).

Table 4. The distribution of the answers concerning communication types in Georgian & Turkish

	Spoken	Both Spoken & Written
Turkish	1	17
Georgian	17	1

The vast majority uses Georgian in only spoken communication but only one person has Georgian literacy. Besides, almost all participants have used Turkish both in oral and written context, except for one older respondent who does not have Turkish literacy. That is to say, there is only one person who uses Georgian in both contexts while only one participant uses Turkish and Georgian in only spoken communication (see Table 4).

4.2. Learning Environment for Georgian and Turkish

When the respondents are asked where and how they acquired or learnt Georgian and Turkish, their answers were categorized under four subheadings (see Table 5). In terms of language situation, Georgian speakers seems not to have got schooling for the language. Although some of them were exposed to the language since birth, they didn't report any special and systematic instruction in Georgian. On the other hand, a third of the respondents reports that they have learnt Turkish by means of instruction. When it comes to social interaction, Georgian is at a high percentage. The reason for this rate might be the fact that Georgian speakers learnt the language through their interaction with

their family and friends rather than thorough instruction. That is, the gap in the education part seems to have been filled with social interaction. This category consists nearly half of the learning environment responses for Turkish.

Table 5. The Distribution indicating learning environments for Georgian and Turkish

	Education	Social Interaction	Media
Learning environment for Georgian	-	83%	17%
Learning environment for Turkish	36%	49%	15%

As can be seen from Table 5, both Turkish and Georgian are at a close rate in terms of media. These responses for media involve the usage of television and the Internet. However, the rate for social interaction is higher for Georgian than Turkish. Social interaction covers communication with native speakers, family members, and friends.

4.3. Results based on the level of proficiency in Georgian and Turkish

When respondents' proficiency in both Turkish and Georgian are being asked, the respondents are asked to grade their proficiency "very bad" to "perfect". To reach an average evaluation, these degrees are categorized as three main categories as bad, average and good. As seen at the tables (8 & 9) below, %42 of the participants state that they are good at Georgian, %48 are average and %10 are bad. On the other hand, %89 respondents define their proficiency in Turkish as good while the rest %11 are on average.

Table 6. Proficiency levels for Georgian

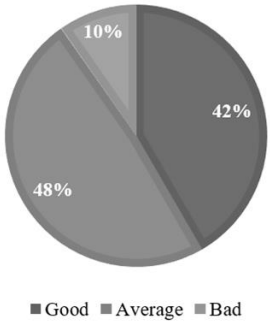
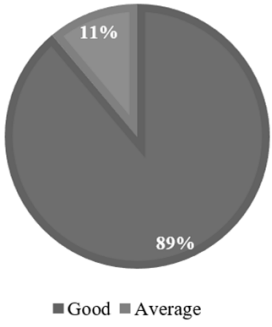


Table 7. Proficiency levels for Turkish



4.4. Language use based on certain situations

As for language use in family concept, there is not a huge difference between Georgian and Turkish language. %53 percent of the respondents use Georgian to communicate with their family members including parents, siblings and relatives whereas %47 uses Turkish for communicating within the family. It is crucial to say that most of the participants assert that they use both languages in these concepts.

In social interactions, a vast majority of the participants constituting %93 uses Turkish while the rest %7 uses Georgian. Language use in social media, interaction with friends and neighbors are some subcategories of the group social interaction. When the third group is considered, all participants use Turkish in official institutions.

Table 8. Language use in family concept

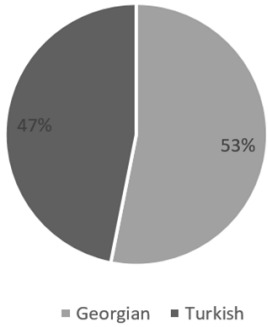


Table 9. Language use in social interaction

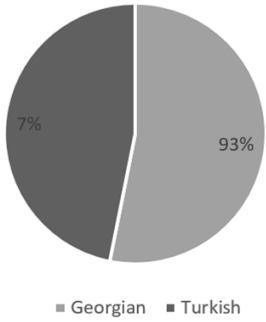
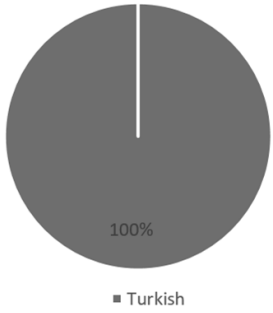


Table 10. Language use in official institutions



4.5. Attitudes

Gudykunst (1988:1) says that towards both cultures and languages language and cultural identity are somehow in a reciprocal relationship (as cited in Karahan, 2004). When an individual develops a cultural identity, this can be through the usage of a language. Similarly, the feeling of belonging to a culture influences attitudes towards the language and its cultural values. The speakers' thoughts about the culture and the language allow others to determine whether they feel close to the culture, they embrace the language, and what kinds of attitudes they have towards them.

A research on ethnolinguistics vitality, in this sense, suggests whether a language is still alive for its speakers. The vitality feature in Georgian-Turkish bilinguals has been assessed by means of both previous questionnaires and an attitude questionnaire. A Turkish translated version of attitude questionnaire has been revised by the researchers and used for the research. There are questions investigating positive, neutral or negative feelings towards both cultures and languages. Some questions are asked to see the attitudes towards the use of languages, linguistic difficulty or simplicity in usage while several questions are asked to determine the participants' attitudes towards the importance of cultures for the speakers, the vitality of them for the speakers and social status of the cultures.

Table 11. Attitudes towards Georgian Culture

	Positive	Neutral	Negative
The rate of attitudes towards Georgian culture	63%	13%	24%

According to Table 13, more than half of the responses suggest positive attitude towards Georgian culture. Nearly ten percent of the speakers answered the questions as "indecisive". The rate of negative responses consists of almost a quarter of all.

Table 12. Attitudes towards Turkish Culture

	Positive	Neutral	Negative
The rate of attitudes towards Turkish culture	83%	0%	17%

Different from the previous result, the participants report either positive or negative attitudes towards Turkish culture. More than ten percent suggest there is a negative attitude towards Turkish culture. The rate of positive attitudes for Turkish culture outnumbers those for Georgian culture.

As well as the culture of the spoken language, attitude toward the language itself is a significant dimension of ethnolinguistic vitality. Tables 13 and 14 show the results for the participants' thoughts in terms of linguistic aspect. Firstly, Georgian- Turkish bilinguals have sixty seven percent positive approaches to the language. While thirteen percent report their answers as "*indecisive*", a fifth of the answers indicates negative attitude towards Georgian. Findings for Turkish show that the respondents do not report any neutral attitudes. Instead, Table 16 suggests less than ten percent for the negative attitudes and ninety four percent for the rate of positive attitudes.

Table 13. Attitudes towards Georgian Language

	Positive	Neutral	Negative
The rate of attitudes towards Georgian Language	67%	13%	20%

As for Georgian language, it can be asserted that more than half of the participants (%67) have positive attitude. %13 remain neutral whereas the rest %20 form a view on negative approach to Georgian language.

Table 13. Attitudes towards Turkish Language

	Positive	Neutral	Negative
The rate of attitudes towards Turkish Language	94%	0%	6%

As regards the Turkish language, almost all respondents state a positive opinion for the Turkish language. %6 of the participants express their ideas on Turkish as negative. In this section, there is no implication that the participants have neutral opinions on the subject

5. Discussion

This section is organized in three main parts including summary of the findings in relation to the research questions, consistency/ inconsistency of the research with the previous studies, and the explanation of the results. To begin with, Georgian and Turkish suggest different features in terms of language use. While there is approximately ninety five percent literate people for Turkish, there is only one participant with Georgian literacy. Similarly, the usage of language in social interaction with friends and official encounters suggests a superiority in Turkish. However, Georgian and Turkish are at a closer rate in the family context. As for language situation, participants report that they can learn these languages with native speakers, which constitutes almost ten percent of the results for each language. It is followed by another learning environment, media. Averagely sixteen percent of the learning occurs using media for both languages. The rate of learning the language in a social interaction is higher for Georgian (75%) than for Turkish (43%). However, the participants did not report any instruction for Georgian while nearly a third of the results for Turkish indicate schooling for the language. The following results are based on proficiency in both languages. The respondents evaluate their proficiency in Georgian at averagely forty percent as good, at almost fifty percent as average and at ten percent rate as bad. Only eleven percent of the participants state their proficiency as bad while other 89% state it as good. As for the findings about attitudes, the participants have tended be positive about the cultures of both languages mostly. While more than half of the responses showing positive attitudes are indicated for Georgian, ninety four percent of the them are reported for Turkish.

Ethnolinguistic vitality refers to the features that make a language community likely to behave as an active unity in language usage situations (Noels, Kil & Fang, 2014). Language, ethnic identity and cultural unity can influence this phenomenon. The value minority groups feel towards themselves, their language use and preference may determine the constancy of the vitality of an ethnic group (Çolak Bostanci, 2014). After

investigating these factors for the Georgian-Turkish bilingual minority group, we have reached some explanations.

For the types of communication of the participants, we see that Turkish literacy is highly more than Georgian literacy. It appears that instruction is an essential tool of access to the language itself. The person knowing how to write and read Georgian reported that he has taken educational support for this recently due to his personal interest. However, only one participant does not know Turkish in written context. This lack of schooling may be related to his old age (exactly 69-year-old) and the lack of educational opportunities for her. When Table 5 is examined, we can say the second assumption is justified. None of the participants learnt Georgian with schooling. Rather than this, they learnt it mostly (75%) through social interaction. All seems to have learned the language in social networks. That is, there was most probably more opportunity for interaction with other members of the minority group.

As opposed to Georgian, thirty six percent of the participants learned Turkish through education. This may show the opportunities given in terms of schooling. These people couldn't have a chance to learn Georgian via instruction and learned it through input others provide. One implication for this may be that the language may lose its vitality in further generations. To illustrate, one of the participants who is 22 years old reported her native language as Turkish while her parents stated their native language as Georgian. She also stated that she can mostly understand Georgian spoken within the family; however, she does not feel to be able to maintain the language use in the future as the number of dominant language users decreases. That is, the Georgian language seems to be alive within this group, but its vitality in the next generation may be exposed to changes.

When the rates of participants' proficiency are examined, they nearly equally reported themselves as "good" and "average" in Georgian. Because this proficiency is self-evaluated by the individuals, it may change according to professional base. This high level of proficiency indicates that Georgian has an active role in the community communication and members are prone to use it in their family context necessarily. Although what is meant by saying 'average' is not clear, it can be assumed that some members have difficulty in understanding and using it effectively or fluently. These differences between participants may have a connection with the environment a person grew or the amount of the input they receive in Georgian. Besides, only %11 of the respondents state their Turkish language proficiency as average. Again, it might be a reasonable implication that there would be a relation with the ages of the participants and their language abilities in Turkish.

Considered the language use of the participants, in family concept there is the minority group of Georgians have mildly attitude towards both languages. The rate of Georgian used in family is %53 whereas the Turkish has %49 percentage. That is to say, there is not a significant difference between two languages in the family context. One of the reasons of this, because some of the family members who cannot speak or understand Georgian, people choose Turkish to communicate with them. Additionally, we cannot reach any information about the language that adults prefer to talk with their children. Therefore, it might affect these results on behalf of Turkish.

For social interaction category, people have been asked the language they use with their friends and in social media. Except %7 of the participants, the rest uses Turkish. This shows a contrast with the results in the family context; so, it indicates that minority

members have strong relationships with the majority group, Turkish people. Because of the educational needs and the fact that they live in a large city instead of a small town, people need to communicate with the other people using Turkish. Therefore, the high percentage Turkish has is an obvious indication of the research. Nevertheless, it is crucial to point that some of the participants choose both languages to speak in their daily life especially with their siblings or their spouses. Repeatedly, this might be a sign of people who are not efficient in Georgian. Although Georgian has an important role of the minority members' personal lives, all participants need to use Turkish for their official encounters. The fact that these respondents live in Turkey, they require to learn and use Turkish effectively for their education, career life and necessities as being a citizen of The Republic of Turkey.

The last assessment has been conducted through an attitude questionnaire. Georgian-Turkish bilinguals reported 83% positive attitude towards Turkish culture while the rate is 63% for Georgian culture. Some stated that they didn't maintain many cultural activities. Some believed that their culture idea is different from real Georgians (living in Georgia). It can be inferred that they somehow separate themselves from people living in Georgia negatively. However, they didn't seem to value their existence as Georgian-Muslims living in Turkey. Where they live in Artvin is a village mostly full of people with the same background. Thus, their community is still a unified and whole population in this sense. Yağmur (2011) states demographic and institutional support are not enough for language revitalization: status factors are significant for reversing language shift. Language and culture are in a mutual relationship. So, we can infer from him that, although this is an implication for the culture, some participants feel less prestigious about their status in a community. Another implication could be that fact that these people visits their hometown, Artvin, only in certain times like summers. This may be the reason for their 13% neutral and 24% negative attitude.

As for the rates of attitudes towards both languages, they are quite close to the culture rates in Georgian. While Turkish is reported 94% percent positive, Georgian is 67% positive, 13% neutral and 20% negative. It can be inferred that this community's ideas about the culture and the language influence each other. They may even develop a feeling of cultural and linguistic inferiority. If they become aware of their cultural heritage and the importance of themselves as the speakers of a minority language, then the status of both culture and the language can be increased. As Karahan (2004) concluded for Bosnian-Turkish bilingual minority group in Turkey, Georgian-Turkish bilingual minority group's positive attitudes towards both Georgian and Turkish (including cultures and languages) indicated a high degree of vitality. In relation to this, this vitality has an influence on their activities regarding language use-choice in their social environments.

6. Conclusion

The aim of this study was to investigate the language situation of Georgian- Turkish speakers in Turkey and the factors influencing this language situation within the framework of Giles, Bourhis, and Taylor's (1977) Ethnolinguistic Vitality Theory. For this purpose, the relationship between three main aspects, namely language use, language situation and attitudes towards both the language and the culture was examined for both Georgian and Turkish contexts. The results of the questionnaire indicated that the language situation of Georgian in use is still acknowledged according to its speakers'

perceptions. The participants with mildly positive attitudes towards both Georgian and Turkish demonstrate an ethnolinguistic vitality for this community. Their social networks in which they use either Turkish or Georgian support the existence of vitality, as well.

This language group consisting of Georgian-Turkish speakers can survive and actively flourish when the population of the people is many in number, when the status of its history and sociopolitical existence are well known by the speakers not only in domestic domain but also outside, and when they have institutional support including education, mass media, official encounters and other sociocultural places. Even though participants do not feel totally belong to the culture and entirely embrace the language they speak, language use, the activity of its situation in social networks and attitudes towards the language are favorable and Georgian is quite present in their own public life. When all factors mentioned throughout the study are considered, the situation of Georgian language in terms of usage is found to be active in the context Georgian-Turkish bilinguals constitute. It is crucial to say that this is the very first study of ethnolinguistic vitality, language use-choice, language and culture attitudes of Georgian-Turkish bilinguals in their social context in Turkey. Even this group's vitality perceptions could be significant for ethnolinguistic vitality researches to be conducted on further comparisons in the field and in cross-cultural researches.

This study gives a way to investigate language attitudes of Georgian-Turkish minority in Turkey, but there is much to dive deep in this field. It is crucial to indicate that the research is just one of the very first example of a study on Georgian as a minority language along with some other examples with other minority languages spoken in Turkey (see Karahan, 2004; Akkuş, 2019; Varol, 2014). This study mainly focused on the vitality of Georgian in Turkey through the evaluation of language use, choice and attitude. Hence, future researches might be conducted with Georgian communities living in different regions or on their code-switching patterns.

References

Akkuş, M. (2013). *Signals of Understanding in Multilingual Communication: A Cross-Linguistic Funtional-Pragmatic Analysis of Interjections*. Unpublished master's thesis. Ankara: Middle East Technical University.

Akkuş, M. (2019). A note on language contact: Laz language in Turkey. *International Journal of Bilingualism*, 23(4), 856-860.

Brizic, K., & Yagmur, K. (2008). Mapping linguistic diversity in an emigration and immigration context: Case studies on Turkey and Austria. *Mapping Linguistic Diversity in Multicultural Contexts, 94*, 245-264.

Bourhis, R. Y., Giles, H., & Rosenthal, D. (1981). Notes on the construction of a 'subjective vitality questionnaire' for ethnolinguistic groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 2*(2), 145–155.

Çolak Bostanci, G. (2014). Amerika'daki Birinci ve İkinci Kuşak Türklerin Dil Tercihleri, Sürdürümleri, Tutumları ve Etnik Dilsel Canlılıkları. *Bilig, 70*, 105-130.

Dündar, F. (2000). TC Nüfus Sayımlarında Azınlıklar. Doz Yayınları. Retrieved from https://www.academia.edu/15623252/Türkiye_Nüfus_Sayimlarinda_Azinliklar_2001

Erdemli, V. (2012). Identifying the Georgians Living in Turkey as a Diasporic Community. *Avrasya İncelemeleri Dergisi, 1* (2), 343-361.

Extra, G., & Yağmur, K. (2008). Immigrant minority languages in Europe: cross-national and cross-linguistic perspectives. *Multilingual Europe. Facts and Policie* (pp. 315-336). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

Giles, H., Bourhis, R.Y. & Taylor, D.M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (Ed.). *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* (pp. 307-348). London, UK: Academic Press.

House, J., & Rehbein, J. (2004). What is multilingual communication? In J. House & J. Rehbein (Eds.), *Multilingual Communication* (pp. 1−18). Amsterdam: John Benjamins.

Karahan, F. (2004). Ethnolinguistic vitality, attitudes, social network and code-switching: The case of Bosnian-Turks living in Sakarya, Turkey. I*nternational journal of the sociology of language*, 59-92.

Karimova, N. and Deverell, E. (2001). *Minorities in Turkey. Occasional Paper No. 19.* Stockholm; The Swedish Institute of International Affairs. Retrieved from http://miris.eurac.edu/mugs2/do/blob.pdf?type=pdf&serial=1101210931437.

Levická, J., & Garabík, R. (Eds.). (2009). *NLP, Corpus Linguistics, Corpus Based Grammar Research*. Tribun.

Noels, K. A., Kil, H., & Fang, Y. (2014). Ethnolinguistic orientation and language variation: Measuring and archiving ethnolinguistic vitality, attitudes, and identity. *Language and Linguistics Compass, 8*(11), 618-628.

Öpengin, E. (2012). Sociolinguistic situation of Kurdish in Turkey: Sociopo-litical factors and language use patterns. *International Journal of the Sociology of Language*, 217, 151–180.

Özel, O. (2010). Migration and Power Politics: The Settlement of Georgian Immigrants in Turkey (1878-1908). *Middle Eastern Studies, 46*(4), 477-496.

Varol, O. (2014). *Türkçe- Kürtçe dil etkileşimi: İki dilli konuşuculara ait verilerdeki dilbilimsel görünümler*. Unpublished master's thesis. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Yağmur, K. (2007). İkidilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Dil Dergisi, 135,* 60-76.

Yağmur, K. (2011). Does Ethnolinguistic Vitality Theory account for the actual vitality of ethnic groups? *A critical evaluation., Journal of Multilingual and Multicultural Development, 32*(2), 111-120.

Yağmur, K., & Akıncı, M. A. (2003). Language use, choice, maintenance, and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France: Intergenerational differences. *International Journal of the Sociology of Language*, 107-128.

Genç Dilbilim Yazıları, 2020
Dilbilim Derneği Yayınları, Ankara
117-125

Türkçede Mutluluk Metaforları

Işın TEKİN

Ankara Üniversitesi

isintekin@yandex.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkçe Ulusal Derlemi (Aksan, Aksan, Koltuksuz, Sezer, Mersinli, Demirhan, Yılmazer, Kurtoğlu, Atasoy, Öz, & Yıldız, 2012)'nde, 1990-2013 yıllarında üretilen yazılı ve sözlü metinlerde yer alan mutluluk hedef alanına sahip metafor kullanımlarında Türkçeye özgü eşlemeleri saptamak ve bu amaç doğrultusunda sorgu sözcüğü olarak seçilen mutluluk, neşe ve sevinç sözcüklerinin oluşturduğu dilsel metaforlar arasındaki kavramsal farklılaşmaları gözlemlemektir. İlgili metaforlara ulaşmak amacıyla *sevinç*, *mutluluk* ve *neşe* sözcükleri Türkçe Ulusal Derlemi (Aksan ve diğ., 2012)'nde aratılarak sorgu listeleri aktarılmıştır. Sorgu listeleri üzerinde, Kavramsal Metafor Kuramı (Lakoff & Johnson 1980, 1999) çerçevesinde derlem-temelli yöntem kullanılarak metafor çözümlemesi yapılmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen metaforlar, kaynak alanlarına göre sınıflandırılmıştır. Buna göre 1990-2013 yılları arasında, yukarıdaki sözcüklerle oluşturulan tümcelerde en sık görülen kaynak alanların, KAP ve NESNE çerçeve kaynak alanları olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: kavramsal metafor kuramı, duygu metaforları, mutluluk metaforları.

1. Giriş

Geleneksel bakış açısına göre metafor yalnızca bir metni daha anlaşılır ya da şiirsel kılmak için kullanılan bir dilsel araçtır. Ancak Lakoff ve Johnson (1980) ile başlayan ve diğer çalışmalarla (Lakoff, 1993; Lakoff & Johnson, 1999) geliştirilen Kavramsal Metafor Kuramı (*Conceptual Metaphor Theory*) metaforların bu şekilde tanımlanmasını reddetmektedir. Kurama göre insanın bilişsel süreçlerinin büyük ölçüde metaforlara dayalı biçimlendiği öne sürülmektedir. Metafor, insanın düşünme ve uslamlama süreçlerinde yer almaktadır (Lakoff & Johnson, 1980:193). İnsanların sadece yazın alanında değil günlük hayatlarında da metaforik kullanımlar içeren sözceler üretmesi bu görüşü desteklemektedir.

Kavramsal metafor, Lakoff ve Johnson (1980:265)'e göre iki kavramsal alandan birinin diğerinin çerçevesinde anlamlandırılmasıdır. Anlamlandırma, iki kavramsal alan arasındaki eşlemeler yoluyla gerçekleşmektedir. Kavramsal alanlar arasından daha soyut olan, hedef alan; daha somut olan ise kaynak alan olarak adlandırılmaktadır. Kövecses

(2010:18)'a göre kavramsal metaforlar için yaygın kullanılan kaynak ve hedef alanlar olduğu görülmektedir. Yaygın kullanılan kaynak alanlar; *insan bedeni, hastalık-sağlık, hayvanlar, bitkiler, binalar/yapılar, makineler, oyun, spor, para, besin, sıcak-soğuk, aydınlık-karanlık, güç, hareket* ve *yönler* şeklindedir. Bu kaynak alanlar insanların temel beden deneyimleri ya da eylemlerinden ortaya çıkmaktadır. Yaygın kullanılan hedef alanlar ise soyut olduğu kabul edilen ve sınırlarının belirlenmesine ihtiyaç duyulan kavramlardır. Kövecses (2010:23), başta duygular olmak üzere bu hedef alanların, arzular, ahlak, düşünce, toplum, politika, ekonomi, insan ilişkileri, iletişim, zaman, yaşam ve ölüm, din ve benzeri kavramları kapsadığını belirtmektedir.

Yukarıda söz edilen hedef alanlardan biri olan zaman kavramıyla ilgili olarak ZAMAN PARADIR (Lakoff ve Johnson, 1980:7) kavramsal metaforu için aşağıdaki dilsel metaforlar Türkçede gözlemlenmektedir:

- Bu işi böyle yaparak *zaman kaybediyorsun*.
- Buna *harcayacak* hiç *vaktim* yok.
- Tatil sayesinde finallere çalışmak için *zaman kazandım*.
- Treni kaçırmak bana *bir saate mal oldu*.

Yukarıdaki ifadelerde zaman hedef alanı para kaynak alanı çerçevesinde anlamlandırılmaktadır. İtalik biçimdeki ifadeler kavramsal metafora ait dilsel metafor görünümlerini belirtmektedir. Zihinde yer alan kavramsal metafor ise soyut olması nedeniyle büyük harf ile gösterilmektedir.

Kavramsal Metafor Kuramı'na göre, metafor beden deneyimleriyle, bedenleştirmeyle (*embodiment*) temellenmektedir. Lakoff ve Johnson (1999) insan zihninde yer alan kavramların beyin ve beden ilişkisiyle özellikle duyusal motor sistemi tarafından biçimlendiğini savunmaktadır. Bu durum, insanların dünyayı beden deneyimleri sonucunda benzer şekilde algıladığı sonucunu doğurmaktadır. İnsanların dünyayı benzer beden deneyimleriyle algılaması nedeniyle Kövecses (2000), birbiriyle ilişkili olmayan dillerdeki duygular hakkındaki kavramsal metaforların kaynak alanları ve hedef alanları arasında da benzer eşlemelerin var olduğunu öne sürmektedir. Özellikle prototipik duygu kavramlarına (mutluluk, öfke, üzüntü vb.) ilişkin kavramsal metaforlar için çeşitli dillerde sık kullanılan ortak kaynak alanlar belirlendiği görülmektedir. Kavramsal metafor çalışmalarının ilk gerçekleştirildiği dilin İngilizce olması nedeniyle diğer dillerde yapılan sonraki çalışmalar karşılaştırmalı çalışmalar olarak öne çıkmaktadır. İngilizcede yaygın görülen mutluluk kavramsal metaforları Kövecses (2000:24-25)'de aşağıdaki şekilde sunulmaktadır:

- HAPPY IS UP (MUTLULUK YUKARI YÖNLÜDÜR)
- HAPPINESS IS BEING OFF THE GROUND (MUTLULUK YERDEN YÜKSEKTE OLMAKTIR)
- HAPPINESS IS BEING IN HEAVEN (MUTLULUK CENNETTE OLMAKTIR)
- HAPPY IS LIGHT (MUTLULUK AYDINLIKTIR)
- HAPPINESS IS VITALITY (MUTLULUK CANLILIKTIR)
- HAPPY IS WARM (MUTLULUK SICAKLIKTIR)
- HAPPINESS IS HEALTH (MUTLULUK SAĞLIKLI OLMAKTIR)
- A HAPPY PERSON IS AN ANIMAL THAT LIVES WELL (MUTLULUK İYİ YAŞAYAN BİR HAYVANDIR)
- HAPPINESS IS A PLEASURABLE PHYSICAL SENSATION (MUTLULUK HOŞLANILAN FİZİKSELBİR HİSTİR)
- HAPPINESS IS A FLUID IN A CONTAINER (MUTLULUK KAPTAKİ SIVIDIR)
- HAPPINESS IS A CAPTIVE ANIMAL (MUTLULUK TUTSAK HAYVANDIR)

- HAPPINESS IS AN OPPONENT IN A STRUGGLE (MUTLULUK MÜCADELE EDEN BİR RAKİPTİR)
- HAPPINESS IS A RAPTURE/HIGH (MUTLULUK SARHOŞLUKTUR)
- HAPPINESS IS INSANITY (MUTLULUK DELİLİKTİR)
- HAPPINESS IS A NATURAL FORCE (MUTLULUK DOĞAL BİR GÜÇTÜR)" (Kövecses, 1991 ve Lakoff & Johnson, 1980; Aktaran: Kövecses, 2000:24-25).

Bu çalışmanın da konusu olan mutluluk kavramı üzerine yapılan İngilizce (Lakoff ve Johnson 1980; Kövecses, 1991; Tissari, 2008; Tseng, Hu, Han & Bergen, 2005), Çince (Li, 2010; Yu, 1995), Almanca (Stefanowitsch, 2004), Korece (Türker, 2013) dillerindeki metafor çalışmalarında sık görülen kaynak alanların KAP (KAPTAKİ VARLIK), NESNE, YUKARI YÖNLÜ HAREKET, AYDINLIK gibi alanlar olduğu görülmektedir.

Bu kavramsal metaforların birçoğu diğer dillerde de gözlemlenebilir olsa da tümünün her dilde aynı biçimde ifade edildiğini söylemek mümkün değildir. Kavramsal metaforlar, beden deneyimlerine ve psikobiyolojik temellere dayanan evrensel olma özelliklerinin yanı sıra dünya bilgisinden de beslenmektedir. Sosyokültürel bağlam ve tarihi olguların dillerin kavramsal metaforlarında farklılıklar oluşturduğu belirtilmektedir (Kövecses, 2004:269-270). Bu farklılıklar bir dildeki kavramsal metaforların kaynak alanlarında, metaforik gerektirimlerinde (*metaphorical entailments*) ve dilsel metaforlarında görülmektedir.

Bu çalışma, Türkçe Ulusal Derlemi (Aksan ve diğ., 2012)'nde, 1990-2013 yıllarında üretilen yazılı ve sözlü metinlerde yer alan mutluluk hedef alanına sahip metaforik kullanımların kaynak alan eşlemelerinin saptanmasını ve bu amaç doğrultusunda sorgu sözcüğü olarak seçilen ve Türkçede aynı anlam alanı içerisinde bulunan *mutluluk*, *neşe* ve *sevinç* sözcükleriyle oluşturulan dilsel metaforlar arasında kavramsal farklılaşmalar olup olmadığını gözlemlemeyi hedeflemektedir.

2. Yöntem

Bu çalışmada Türkçe Ulusal Derlemi'nin 3. sürümü veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Türkçe Ulusal Derlemi'nin üçüncü sürümü "50 milyon sözcükten oluşan, 1990-2013 yılları arasındaki yazılı ve sözlü metinleri kapsayan, günümüz Türkçesinin çok sayıda farklı alan ve türlerinden yazılı ve sözlü örneklerini içeren, geniş kapsamlı, dengeli ve temsil yeterliliğine sahip, genel amaçlı bir referans derlemdir (Aksan ve diğ., 2012)". Türkçe Ulusal Derlemi'nde mutluluk kavramına ilişkin sonuçlar elde edilmesi amacıyla "*mutluluk*", "*neşe*" ve "*sevinç*" sorgu sözcükleri olarak seçilmiştir. Seçilen sorgu sözcükleri derlemde temel arama ile ^ düzenli ifadesi kullanılarak aratılmıştır. Bu şekilde sözcüklerin çekimli biçimleri de elde edilmiştir. Ayrıca "*sevinç*" ve "*mutluluk*" sözcüklerindeki ünsüz ötümlüleşmesi durumu göz önünde bulundurularak "*mutluluğ*" ve "*sevinc*" birimleri de sorgulanmıştır. Sorgu sırasında yıl aralığı, metin türü ve diğer özellikler tüm derlem kapsanacak biçimde seçilmiştir. Elde edilen sorgu listeleri Excel formatında dışarıya aktarılmıştır.

Dışa aktarılan bağımlı dizin listeleri sezgi temelli metafor çözümleme yöntemi (*intuitive metaphor analysis*) kullanılarak çözümlenmiştir. Çözümleme sırasında Microsoft Excel uygulaması kullanılmıştır. İlk aşamada sözlüksel anlam içeren ve metaforik anlam içermediği saptanan sonuçlar çözümlemenin dışında bırakılmıştır. Sonraki aşamada metaforların kaynak alanları ve kaynak alanlar ile hedef alan arasındaki

eşlemeler belirlenmiştir. Son olarak ise kavramsal metaforlar belirlenerek dağılımlar saptanmıştır.

Tüm sözcükler için toplam 12,326 sorgu satırı elde edilmiştir. Özel adlar, metaforik olmayan kullanımlar, bağlamla ilişkisi olmayan örnekler çıkarıldığında toplam 3,135 sonuç üzerinden inceleme gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular ve Tartışma

Metaforik ifadelerin çözümlemesi sonucunda "*sevinç*" sözcüğünü içeren 1062, "*neşe*" sözcüğünü içeren 406 ve "*mutluluk*" sözcüğünü içeren 1667 sayıda metaforik ifade belirlenmiştir. Her bir sözcük için o sözcükle kurulan metaforik ifadelerde en sık görülen on kaynak alana göre sayı ve yüzde değerleri aşağıdaki tablolarda (bkz. Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3) görülmektedir.

Tablo 1: "Neşe" sözcüğüyle oluşturulan metaforik ifadelerin en sık görülen on kaynak alanına göre sayı ve yüzde değerleri

Kaynak Alan	Sayı (N)	Yüzde (%)
KAPTAKİ SIVI/MADDE	103	%25.37
KAP	102	%25.12
NESNE	77	%18.97
CANLI	56	%13.79
AYDINLIK	19	%4.68
GÜÇ	13	%3.20
YER	7	%1.72
ATEŞ	7	%1.72
İLAÇ	3	%0.74
SES	3	%0.74

Tablo 2: "Mutluluk" sözcüğüyle oluşturulan metaforik ifadelerin en sık görülen on kaynak alanına göre sayı ve yüzde değerleri

Kaynak Alan	Sayı (N)	Yüzde (%)
NESNE	667	%40.01
CANLI	217	%13.02
YER	202	%12.12
KAP	130	%7.80
YUKARI HAREKET	100	%6.00
GÜÇ	99	%5.94
BESİN	82	%4.92
KAPTAKİ SIVI/MADDE	78	%4.68
AYDINLIK	37	%2.22
İLAÇ	15	%0.90

Tablo 3: "Sevinç" sözcüğüyle oluşturulan metaforik ifadelerin en sık görülen on kaynak alanına göre sayı ve yüzde değerleri

Kaynak Alan	Sayı (N)	Yüzde (%)
NESNE	261	%24.58
KAPTAKİ SIVI/MADDE	163	%15.35
KAP	142	%13.37
YUKARI HAREKET	130	%12.24
GÜÇ	88	%8.29
CANLI	67	%6.31
BESİN	57	%5.37
AYDINLIK	51	%4.80
DELİLİK	38	%3.58
YER	36	%3.39

Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3 incelendiğinde her bir sözcük için farklı bir kaynak alan sıralaması oluştuğu görülmektedir. Bununla birlikte prototipik bir sözcük olan "*mutluluk*" ile aynı anlam alanında yer aldığı düşünülen ve anlamsal ilişki taşıyan "*sevinç*" ve "*neşe*" sözcükleriyle kurulan metaforların benzer kaynak alanlara sahip olması beklenen bir bulgu olarak öne çıkmaktadır.

Tablo 4'te ise belirlenen tüm kaynak alanların "*mutluluk*", "*sevinç*", ve "*neşe*" için kullanılan metaforik ifadelerde görülme sayısı yer almaktadır.

Tablo 4: Tüm kaynak alanlar için "mutluluk", "neşe" ve "sevinç" sözcükleriyle oluşturulan metaforik ifade sayıları.

Kaynak Alanlar	*mutluluk*	*neşe*	*sevinç*	Toplam
NESNE	667	77	261	1005
KAP	130	102	142	374
KAPTAKİ SIVI/MADDE	78	103	163	344
CANLI	217	56	67	340
YER	202	7	36	245
YUKARI HAREKET	100	2	130	232
GÜÇ	99	13	88	200
BESİN	82	4	57	143
AYDINLIK	37	19	51	107
DELİLİK	0	0	38	38
ATEŞ	7	7	14	28
İLAÇ	15	3	5	23
HASTALIK	11	3	0	14
KOKU	11	1	1	13
SES	2	3	3	8
BAĞ	4	0	1	5
RENK	0	1	3	4
MÜCADELE	0	2	2	4
BÜYÜ	2	0	0	2
FIRSAT	2	0	0	2
AŞAĞI HAREKET	0	1	0	1
CANLILIK	0	1	0	1
HEDİYE	0	1	0	1
KURUM	1	0	0	1

Tablo 4'e göre NESNE, KAP, KAPTAKİ VARLIK, CANLI ve YER'in toplam metaforik ifade sayısı göz önüne alındığında en sık karşılaşılan ilk beş kaynak alan olduğu görülmektedir. Bu bölümde, bu kaynak alanlarla oluşturulan kavramsal ve dilsel metaforlar yorumlanacaktır.

MUTLULUK BİR NESNEDİR kavramsal metaforu, mutluluk duygusunun çeşitli özelliklere sahip fiziksel nesneler olarak kavramlaştırılması ile oluşmaktadır. Bu özellikler sınıflandırıldığında NESNE çerçeve kaynak alanının altında DEĞERLİ NESNE, GİZLENMİŞ NESNE, ARANAN NESNE, SAHİP OLUNAN NESNE vb. alanlar yer almaktadır.

MUTLULUK DEĞERLİ BİR NESNEDİR kavramsal metaforu örneklerinde mutluluk, değeri para ile ölçülemeyen bir nesne veya büyük birimlerdeki para ve para yerine geçebilecek değerli nesneler şeklinde kavramlaştırılmaktadır.

1) Görüldüğü gibi, *mutluluk para ile satın alınamıyor*.
2) Yani her doğa parçasıyla dostluk kuran, söyleşen bir çocuk için tükenmez bir hayal ve *mutluluk hazinesiydi*.
3) *Mutluluk sermayem* kül oldu yandı.

MUTLULUK GİZLENMİŞ BİR NESNEDİR kavramsal metaforunun dilsel metaforları incelendiğinde ise mutluluğun gizlenen (kimi zaman gizlenmek istenen) bir nesne olduğu görülmektedir. Bu kavramlaştırma için nesnenin bulunduğu konum ise genellikle insan bedeni ve ona ait parçalar (yüz, göz vb.) olmaktadır.

4) Ama haberi alınca da *sevincini hiç gizlememiş*.
5) Kocasının öfkeli yüzünde bir *sevincin izleri* belirdi.
6) Oğuz *sevincini dışarı vurmamaya* özen göstererek sigarayı…
7) İlk kez bir *sevincimi açığa vurmadan kendime sakladım*.

Mutluluk insan bedeninde, insanda olmadığında ise MUTLULUK ARANAN BİR NESNEDİR kavramsal metaforu şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu kavramsal metaforda mutluluk erişilmek istenen, aranan ve bulunması için çaba gösterilen bir nesne olarak kavramlaştırılmaktadır.

8) …hem de erkek bir başkasında *mutluluğu aramayı* seçiyor.
9) Bak insan, insan *mutluluğu arıyosa*, bak *mutluluğu arıyosa* sevmeli.
10) Uyumlu görünenlerin çoğunun yolu ayrıldı. *Mutluluğu başka yerlerde aramaya başladılar*.
11) Yelda *mutluluğu bulduğuna* inanmaya başlamıştı.
12) İnsan çeşitli öğretilerle *mutluluğa erişmenin* yollarını araştırmaktadır.

Yukarıdaki metafor ile ilişkili bir başka kavramsal metafor olan MUTLULUK SAHİP OLUNAN BİR NESNEDİR metaforu insanda mutluluk duygusunun sahip olunması istenen bir nesne olarak kavramlaştırıldığı örneklerde görülmektedir.

13) tabiatın kendisine bahşettiği bir maharetle *neşesini asla kaybetmiyor*.
14) *Mutluluk sahibiyiz*.
15) İlk bilinecek şey *mutluluğun elde edilmesi*nin öğrenilmesidir.

Bir sonraki en sık görülen metafor ise KAP metaforudur. MUTLULUK KAPTIR metaforunun dilsel metaforları incelendiğinde duygunun bir kap ve insanın kap içindeki bir madde/sıvı olarak kavramlaştırıldığı görülmektedir.

16) … bütün insanlığın barış ve *mutluluk içinde* yaşayacağı her gelişim ve oluşumun kararlı destekçisi olmamız milliyetçilik anlayışımızın tabii bir sonucudur.
17) …fakir ve yoksullar da, bayramı *sevinç içerisinde* geçirirler.
18) yaşamlarını anlatıyorlar. Her ikisi de *neşe içinde*.
19) Bu mutlu haberlerin *neşesi içinde* yaşadığımız sıkıntılı günlere katlanıyoruz...

Öte yandan insan da mutluluk duygusu için bir kap konumunda görülebilmekte ve İNSAN BEDENİ MUTLULUK İÇİN KAPTIR metaforu bu şekilde gerçekleşmektedir.

20) Yazın daha çok *neşeyle doluyorum*.
21) Bir zamanların *neşe dolu insanı*, artık bir odanın içine kendini hapsetmiş sonunun geleceği günü bekliyor.
22) *İçi sevinçle doldu taştı*, ne yapacağını bilemedi.
23) Ne çok şey vardı yapacak, evdeki malzemeden *mutluluk damıtmak için* hayata...
24) *Neşeleri* üzerlerinden *akıyor* adeta.

Beden ve bedenin parçalarından özellikle iç, gözler, kalp, yürek, yüz ifadeleri kullanılmaktadır.

25) Sibelius ve Grieg'i dinlediğim zaman *içim mutlulukla doluyordu*.
26) Birbirimize sarılmışız, *gözlerimizden neşe fışkırıyor*. O resmi hastaneye götürüp…
27) Oyunu anımsayınca *içi neşeyle doldu*.
28) Babaannenin *yüzünde* bir çocuksu *sevinç*. İyi kalpli meleğinin kanatları arasında…
29) Herkesin *yüzünde* de bu *sevinç* okunuyordu.

MUTLULUK CANLI VARLIKTIR kavramsal metaforu MUTLULUK İNSANDIR, MUTLULUK HAYVANDIR ve MUTLULUK BİTKİDİR alt metaforlarıyla incelenebilmektedir.

MUTLULUK İNSANDIR kavramsal metaforunda kaynak alanın İNSAN olduğu görülmektedir. Mutluluk, duygunun oluşması ya da son bulmasında insana özgü (bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen) hareket eylemlerini veya özgün metaforlarda sıklıkla görülen farklı eylemleri gerçekleştirebilen bir insan olarak kavramlaştırılmaktadır.

30) Derhal düzelir keyfin, *neşen gelir*. Her zaman insan istediğini…
31) *Mutluluk elma toplar kiraz ağacından*, güçlüyü güçsüze yenik de düşürür.
32) Eğer biz, bu dünyadaki varoluşu, akıl sahibi bir varlığın sahip olabileceği yegâne varoluş tarzı olarak alır ve fazileti, duyular dünyasında *mutluluk doğuran* bir sebep olarak anlarsak, önermemiz yanlış olur.
33) Eğer çok iyi bir insan, örnek bir kadın olursan zenginlik, ebedi *mutluluk gelip seni bulacaktır*.

MUTLULUK HAYVANDIR kavramsal metaforunda mutluluk sıklıkla KUŞ olarak kavramlaştırılmaktadır.

34) Kapandığındaki *mutluluk* ve *huzur duygusu uçup gitmişti*.
35) ...bulutlu, gökyüzü de griyse tüm *neşesi uçup gider*, içini nedenini bilmediği...
36) ...kaderlerindeki benzeyişin simgesiydi sanki. Deminki *sevinç uçup gitmişti*. Tarifsiz bir hüzünle...

MUTLULUK BİTKİDİR kavramsal metaforunun aşağıdaki eşlemelere sahip olduğu görülmektedir.

MUTLULUĞUN NEDENİ → BİTKİNİN TOHUMLANMASI
MUTLULUĞUN ORTAYA ÇIKMASI → BİTKİNİN TOMURCUKLANMA/YEŞERME AŞAMASI

37) …beş alan bir öğrencinin yüzünde *sevinç çiçekleri tomurcuklanır*.
38) dokunmak... El olmaktır, yüreklere serpilen *sevinç tohumlarını taşıyan*...

Son olarak YER kaynak alanı MUTLULUK ARANAN BİR NESNEDİR metaforuna benzer biçimde "gidilmek istenen, ulaşılmak istenen yer ya da mekân" olarak kavramlaştırılmaktadır.

39) Kolay elde edilen servet, insanları *mutluluğa götürmez*.

40) Bir başkasının hayatında *mutluluğa giden yolu* bu kadar açık ve aydınlık görürken, kendi hayatımızda neden yolumuzu kaybediyor, neden mutluluğa ulaşmakta bu kadar zorlanıyoruz?
41) Sırf bunun için, belki de *mutluluğun en kestirme yolu* hiç kalp kırmamaktır.

4. Sonuç

Bu çalışmada mutluluğun Türkçedeki metaforik görünümleri Türkçe Ulusal Derlemi'nden elde edilen veri üzerinde ve aynı anlam alanında bulunan üç sözcük (mutluluk, sevinç, neşe) ile oluşturulan dilsel metaforlar üzerinden incelenmiştir. Dillerarası ortaklık gösteren kaynak alanların (Kövecses, 2000:24-25) büyük bir kısmının Türkçede de yer aldığı görülmektedir. Bu bakımdan Türkçede bulunan mutluluk metaforlarının bir kısmının kavramsal metaforların evrensel olma özelliğini desteklediği görülmektedir.

Öte yandan Kövecses (1991) ve Lakoff ve Johnson (1980)'de görülmeyen birçok kaynak alanın Türkçenin kültürel farklılıkları nedeniyle ortaya çıktığı ancak örneklemin sınırlılığı nedeniyle henüz bu konuda bir genellemeye varılamayacağı düşünülmektedir.

Aynı anlam alanında bulunan sözcüklerle kurulan dilsel ve kavramsal metaforlar incelendiğinde kaynak alanlar arasında farklılaşmalar olduğu görülmektedir. "Neşe" KAPTAKİ SIVI/MADDE ve KAP, "mutluluk", ve "sevinç" NESNE kavramlaştırmalarını birinci sırada sunmaktadır. Yorumlanan bulgulara göre "mutluluk" ile kurulan dilsel metaforların daha durağan (örneğin, NESNE, YER) kavramsal metaforlara sahip olduğu, "neşe" ve "sevinç" ile kurulan dilsel metaforların ise daha dinamik ve hareket ifade eden (örneğin, KAPTAKİ SIVI/MADDE, YUKARI HAREKET) kavramsal metaforlara sahip olduğu gözlenmiştir.

İleride yapılacak çalışmalarda metaforun yanı sıra diğer imgesel kullanımların başka veri tabanlarında da incelenmesinin daha kapsamlı bir çözümleme yapılmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Aksan, Y., Aksan, M., Koltuksuz, A., Sezer, T., Mersinli, Ü., Demirhan, U.U., Yılmazer, H., Kurtoğlu, Ö., Atasoy, G., Öz, S. & Yıldız, İ (2012). Construction of the Turkish National Corpus (TNC). In Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012) (pp. 3223-3227). İstanbul. http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/papers.html

Kövecses, Z. (1991). Happiness: A definitional effort. *Metaphor and Symbol*, 6(1): 29-47.

Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and emotion: Language, culture, and body in human feeling*. Cambridge University Press.

Kövecses, Z. (2004) Introduction: Cultural Variation In Metaphor. *European Journal of English Studies*, 8:3, 263-274.

Kovecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction* (2. press). Oxford University Press.

Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 202-251). New York, NY, US: Cambridge University Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago Üniversitesi Yayınevi.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh* (Vol. 4). New York: Basic books.

Li, X. (2010). A Comparative Analysis of English and Chinese Idioms-From the Perspective of Conceptual Metaphor of" Happiness". *Journal of Language Teaching and Research*, *1*(4), 473.

Stefanowitsch, A. (2004). HAPPINESS in English and German: A metaphorical-pattern analysis. *Language, culture, and mind*. 137-149.

Tissari, H. (2008). Happiness and joy in corpus contexts: A cognitive semantic analysis. In: H. Tissari, A. B. Pessi ve M. Salmela (Ed.) *Happiness: Cognition, experience, language* (pp. 144–174). Helsinki: Helsinki Collegium for Advanced Studies, University of Helsinki.

Tseng, M., Hu, Y., Han, W. W., & Bergen, B. (2005). "Searching for Happiness" or" Full of Joy"? Source Domain Activation Matters. *Annual meeting of the Berkeley linguistics society*. 31(1): 359-370.

Türker, E. (2013). A corpus-based approach to emotion metaphors in Korean: A case study of anger, happiness, and sadness. *Review of Cognitive Linguistics*. Published under the auspices of the Spanish Cognitive Linguistics Association. 11(1): 73-144.

Yu, N. (1995). Metaphorical expressions of anger and happiness in English and Chinese. *Metaphor and symbol*. 10(2): 59-92.

Genç Dilbilim Yazılar, 2020
Dilbilim Derneği Yayınları, Ankara
127-145

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Deyim Kullanımı

Nermin ALTINTAŞ

Dokuz Eylül Üniversitesi

nerminaltintas-26@hotmail.com

Öz

Yabancı dil öğrenme sürecindeki öğrenciler anlamsal ve yapısal açıdan zorluklarla karşılaşabilmektedir. Çalışmada anlamsal ve kullanımsal zorlukların nedenlerinden biri olan kültür kavramının etkisinin görüldüğü deyimler ve bu bağlamda yaşanan sorunlar incelenmektedir. Çalışmanın amacı dil ve kültürün etkileşimini gözlemleyerek Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yaşadıkları güçlükleri tespit etmektir. Çalışmada karma yöntem deseni kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları B2 seviyesine ulaşmış Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (DEDAM) eğitim alan öğrencilerden oluşmaktadır. "İzmir, Yabancılar İçin Türkçe" adlı A1, A2 ve B1 seviyesindeki kitaplar taranmıştır. Tarama sonucu ulaşılan deyimler, boşluk doldurma şeklinde bir uygulama olarak öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS Statistics WinWrap Basic Script IBM SPSS Statistics 22.0 programı aracılığıyla nicel bir yöntem izlenerek analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin deyimleri derecelerine bağlı olarak öğrendikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: deyim öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kültür.

1. Giriş

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi günümüzde önemli bir yere sahiptir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin yanı sıra sözcük öğretimi de öğretim sürecinde yer almaktadır. Ancak, sözcük öğretimi; deyim öğretimi, atasözü öğretimi gibi alanlara ayrılmamakta ve genel olarak ele alınmaktadır. Türkçenin kültürel değer yapısının geniş olduğu ele alındığında; deyimlerin söz varlığının önemi oldukça büyüktür. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin deyimleri anlamlandırmalarındaki ve bu deyimleri günlük bağlamlara uygun şekilde kullanımlarındaki başarı oranlarını ortaya koymaktır.

Birinci bölümde, çalışmanın amacı, çalışmanın önemi, çalışmanın yöntemi, varsayımlar ve sınırlılıklar ele alınmaktadır. İkinci bölümde, yabancı dil öğretiminde kültürün etkisine ve bu etkinin en fazla görüldüğü deyimlere yer verilmektedir. Deyimler; anlamlarına, yapılarına ve derecelerine göre ele alınmaktadır. Üçüncü bölüm, bulguları içermektedir. İlk olarak araştırmanın yöntemi, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri

toplama araçlarının tasarımı ve uygulanması ve verilerin analiz şekli ele alınmaktadır. Daha sonra, elde edilen verilerin analizi ışığında bulgular değerlendirilmektedir. Araştırmanın dördüncü ve son bölümünde ise çalışmanın sonucu ve ardından elde edilen verilere dayanarak konu ile ilgili öneriler yer almaktadır.

1.1. Çalışmanın amacı

Bir dil öğrenilirken yalnızca o dilin yapısal özelliklerine maruz kalınmamakla birlikte o dilin işlevsel özellikleri de dil öğrenme sürecinin içerisinde bulunmaktadır. Bu işlevsel özellikler içerisinde anlam ve kullanım bulunmaktadır. Deyimlerin anlam özellikleri ile kullanım özellikleri birbirinden farklı kavramlardır; anlam özelliği deyimin içlem özelliği olarak kabul edilirken kullanımı ise deyimin kullanıldığı durumla ilgilidir. Bu noktada çalışma B2 seviyesine ulaşmış bir öğrencinin deyimleri hangi derecede daha başarılı kullanabildiğini ortaya koyarak yabancı dil öğretiminde sözcük öğretimi boyutunda eksik kalınan noktalara dikkat çekmeyi amaçlamaktadır.

1.2. Çalışmanın önemi

Her dilin kendine özgü bir anlatım biçimi, anlam evreni bulunmaktadır. Atasözleri, deyimler ve kalıplaşmış sözcükler kültür bağlamı ile birlikte incelendiğinde etkinin en belirgin olarak görülebileceği örneklerdir. Türkiye geçmişten günümüze kadar kültürel olarak birçok farklı medeniyeti barındıran bir toplumdur. Her bölgenin, her ilin hatta küçük toplulukların bile kendine özgü gelenek ve örfleri bulunmaktadır. "Dil, düşünceyi; düşünce de dili etkiler." şeklinde ifadesi bulunan Sapir ve Whorf (1956), insanların yaşadıkları toplumdan etkilendiklerini, bunun da dile yansıdığını belirtmiştir. Bu bağlamda günlük hayatta sıkça kullanılan deyimler yabancı öğrenciler tarafından öğrenilirken anlam ve kullanım gibi sorunları beraberinde getirmektedir. Bu çalışmada derste öğrenilen deyimlerin günlük bağlamda kullanımlarını ölçmeye yönelik nicel bir araştırma yapılırken, çalışmada elde edilen verilerin nitel olarak yorumlanması açısından karma araştırma niteliğine sahiptir.

1.3. Çalışmanın yöntemi

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yönteminin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmada nicel olarak veri elde etmek için SPSS Statistics WinWrap Basic Script IBM SPSS Statistics 22.0 istatistik programı kullanılmış, elde edilen veriler nitel yöntem ile değerlendirilmiştir.

1.4. Varsayımlar

Testin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin B2 seviyesine aynı süre zarfında ulaştıkları, uygulama sırasında başka bir yerden yardım almadan cevap verdikleri, öğrencilerin motivasyonunun testi yapmaya uygun olduğu ve çıkan sonuçların gerçeği yansıttığı varsayılarak hareket edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi DEDAM'ın 17-25 yaşları arasındaki öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın yanıltıcı sonuçlar vermemesi adına uygulama 18 öğrenciye aynı anda ve aynı fiziksel faktörler doğrultusunda uygulanmıştır.

Hedef dil öğretimi ve uygulamaları Türkçe ile sınırlandırılmıştır. Dil düzeyi, "İzmir Yabancılar İçin Türkçe" B1 düzeyi olarak belirlenmiştir. Uygulama için belirlenen deyimler İzmir Yabancılar İçin Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki okuma metinlerinden ve etkinliklerinden seçilmiştir. Çalışma, kur süresinin bitimindeki süre ile sınırlandırılmıştır.

2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Deyim Öğretimi

2.1. Dil ve kültür etkileşimi

Dilin tanımı bugüne kadar birçok dilbilimci tarafından yapılmış olsa da kesin olarak herkesin uzlaştığı bir tanım bulunmamaktadır. Yapılan tanımların ortak noktaları bulunsa da, dilin bir araç olarak kişiden kişiye ifade ettiği anlam değeri değişebilir. Dil hakkında yapılan her tanım, dili tam olarak ifade edemez. Ama basit bir ifade ile "Dil, bir anlaşma dizgesidir. İletişimin temelini oluşturan en etkin araç olarak görülmektedir."(İşeri, 2017:3). Geçmişten günümüze kadar insanlar iletişim kurma çabasında olmuştur. Bu çaba insanları anlaşma dizgeleri oluşturmaya yöneltmiştir.

Ergin'e göre dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir (Ergin, 1994:7).

İlk olarak karşılaştığımız dil, anadildir. Anadil, "Başlangıçta anneden ve yakın çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir." (Aksan, 1994:66). Bu bağlamda dil, yaşanılan toplumla birlikte gelişen ve genişleyen bir sistemdir. Aynı zamanda yaşanılan toplum da dili kullanırken belli normlar dâhilinde hareket eder ve bundan etkilenir. Wardhaugh'nun (2006) da değindiği toplum ve dil ilişkisi "Toplumsal yapı, dil yapısı veya davranışını etkiler veya belirler. Dil yapısı veya davranışı, toplumsal yapıyı etkiler veya belirler. Toplum ve dil arasında çift yönlü bir ilişki vardır. Dil ve toplumsal yapı arasında hiçbir ilişki olmayıp her ikisi de birbirinden bağımsızdır." şeklinde olmuştur.

Düşünce ve davranışlarımızı etkileyen, hatta şekillendiren dil; bireylerin bir araya gelmesi ile oluşan toplumu da şekillendirme gücüne sahiptir. Her toplum kendi içinde birtakım kural, yasa gibi normlarla birlikte gelenek, görenek ve örfleri kapsayan kültürü ortaya çıkarmıştır. "Kültür, tarih bakımından mevcudiyeti kesin olarak bilinen bir toplumun, sosyal etkileşme yoluyla nesilden nesile aktardığı maddî ve manevî yaşayış tarzlarının temsil ve tecelli bakımından yüksek bir seviyedeki bir bileşiği olan, sebebi ve sonucu açısından ise, ferde ve topluma mensubiyet şuuru, özel bir kimlik kazandırma, bütünleşmiş kılma, yaşanan çevreyi ve şartları kendi hedefleri istikametinde değiştirme arzu ve iradesi veren değer, norm ve sosyal kontrol unsurlarının belirlediği bir sistemdir." (Tural, 1988:52).

"Sözlü, yazılı ya da simgesel olan dilin söz hazinesini, ifade kalıplarını ve bunların kullanım şekillerini belirleyen toplumu oluşturan bireylerce kuşaktan kuşağa aktarılan ortak yaşam kültürdür." (Bayraktar, 2003:58-71) Kültür, içerisinde barındığı unsurlar sayesinde bireyler arasında bir dayanışma olgusu oluşturur. Bu dayanışmayı sağlayan öğelerden biri ve en önemlisi de dildir. Bireylerin arasındaki ortak bağı bir çatıya taşıyan ve aktaran unsur olarak dilin etkisi oldukça büyüktür. Ergin'e göre, millî hafızanın, millî

hatıraların, duyguların ve düşüncelerin, bütün maddî ve manevî değerlerin, bütün buluş ve yaratışların müşterek hazinesidir. (Ergin, 1994:20).

Dil ve kültür birlikte ele alındığında ayrılamaz iki önemli bileşen oldukları görülmektedir. Dil kişilerin yaşadıkları toplumu etkilerken, toplum da dilin yaptırımlarından etkilenir. Türkiye gerek coğrafi gerekse geçmişten günümüze kadar oluşturduğu mirası ile birçok farklı toplumu içinde barındıran bir ülkedir. Bu toplumların her birinin kendine özgü yaşayışlarının olmasının yanı sıra bu çeşitlilik kültürel değerlerin de çeşitliliğini ortaya koymaktadır. Bu sayede dilsel çeşitlilik Türkçenin üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu etkinin belirgin olarak görüldüğü alanlardan biri ise sözvarlığının önemli bir kısmını oluşturan deyimlerdir.

2.2. Deyimler ve deyimsel yapılanma

2.2.1. Deyim

Geleneksel anlamda deyimler, iki ya da daha fazla sözcükten oluşan ve anlamı bileşenlerinden tahmin edilemeyen, sözdizimsel ve anlambilimsel sınırlılıkları olan dilsel birimler olarak tanımlanmaktadır (Weinreich, 1969; Bobrow & Bell, 1973; Makkai, 1972; Swinney & Cutler, 1977; Cruse, 1986; Palmer, 2001'den aktaran Akkök, 2009: 61).

"Bir dilin söz varlığının önemli bir kısmını oluşturan deyimler, kullanıldığı dilin birçok özelliğini ortaya koymasının yanında anadili olarak o dili kullananlar ve o dili öğrenenlerin bilmesi gereken sözlerdir ve bir dilin sözcük, dil bilgisi gibi diğer parçaları düzgün bir şekilde kavranmış olsa bile deyimler olmaksızın dil öğrenme ve bir dile egemen olma çabası yetersiz kalır." (Aksan, 2000:82).

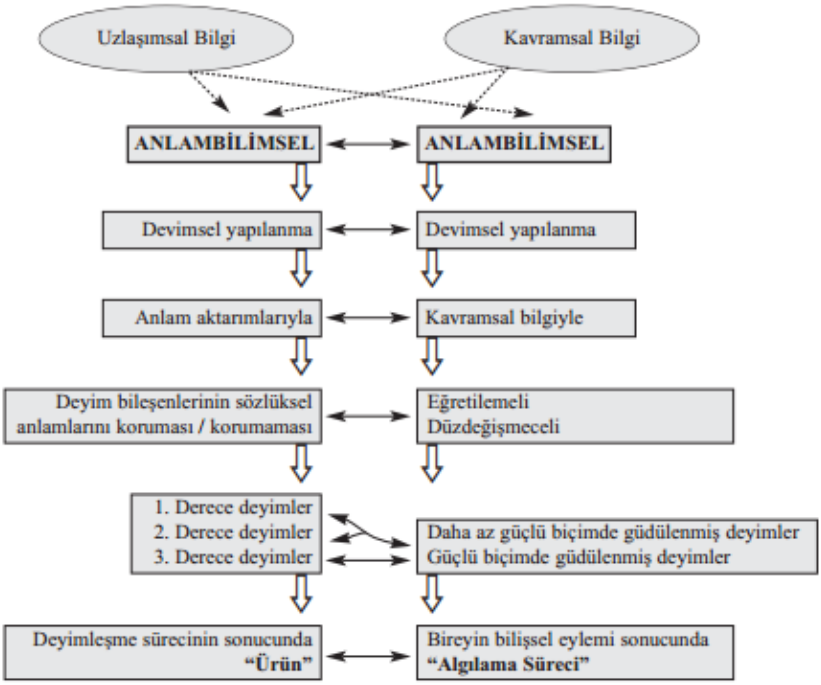
Deyimler, toplum tarafından benimsenen, içerisinde kültürel öğeleri içeren ve günlük hayatta sıkça kullanılan kalıp sözlerdir. Yapısal özelliklerinin yanı sıra anlamsal özellikler bakımından geniş bir anlam içeren deyimler aynı zamanda günlük dile yakın belli kalıp sözleri de içermektedir. Bu noktada deyimler belli bir dereceye göre sınıflandırılmaktadır.

2.2.2. Deyimsel yapılanma

Deyimler sahip oldukları anlatım değerini eğretilemeler, düz değişmeceler ve metaforlar sayesinde sağlamaktadır. Bu bağlamda deyimlerin anlam değerleri birbirinden farklıdır. Akkök (2009), geleneksel deyim tanımının yanı sıra deyimleri şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Anlambilimsel Özelliklerine Göre Deyimler
- Bilişsel Özelliklerine Göre Deyimler

"Deyimlerin kavramsal güdülenmesi ile anlambilimsel özelliklerine göre derecelenmesi arasında bir koşutluk kurmak mümkündür. Deyimlerin güdülenmesinde de bir derecelenme söz konusudur. Öyle ki, kavramsal bilginin ya da zihinsel imgenin daha fazla hissedildiği, daha güçlü güdülenmiş deyimler, bileşen anlamı tüm deyim anlamına etki eden üçüncü derece deyimlere benzemektedir. Kavramsal bilginin ya da zihinsel imgenin izine daha az rastlanan, daha az güdülenmiş deyimlerse aşamalı olarak, ikinci ve birinci derece deyimlere koşutluk sergilemektedir." (Akkök, 2009:143) Bilgiler doğrultusunda oluşturan kavramsallaşma için aşağıdaki Şekil (1) incelenebilir.



Şekil 1. Anlambilimsel ve bilişsel özelliklerine göre deyimsel yapılanma

Akkök (2008)'e göre, deyimler anlambilimsel özelliklerine göre ele alınırken deyimsel yapılanma, bir anlam aktarım süreci olarak görülmekte; deyimler bu özellikteki bir sürecin ürünü olarak işlenmektedir. Bilişsel özelliklerine göre ise deyimleşme süreci kişilerin zihinsel sözlükçesine dayanır. Deyimdeki metaforik bilgi, deyimin az veya çok güdülenmesi ile ilişkilendirilerek algılanmaktadır. Bu bağlamda deyimsel yapılanma bireyin bilişsel eyleminin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır."

Buna benzer bir çalışma olarak, Uzun (1991) deyimlerin kendi içlerindeki anlamsal ve kavramsal süreci deyimleşme olgusu ile birlikte ele alarak derecelendirmede bulunmuştur. Uzun'a göre deyimleşme süreci aşağıda verilen Şekil (2)'de gösterilmiştir.



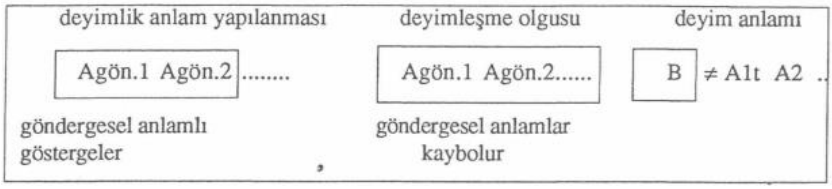
Şekil 2. Deyimleşme olgusu

Bu bağlamda Uzun (1991), derecelenme açısından Türkçedeki deyimleri üç dereceye ayırarak ele almaktadır:

- "Tam deyimler ya da birinci dereceden deyimler:"sahip olduğu anlam değeri ile gönderge arasında doğrudan ilişki bulunan deyimlerdir.

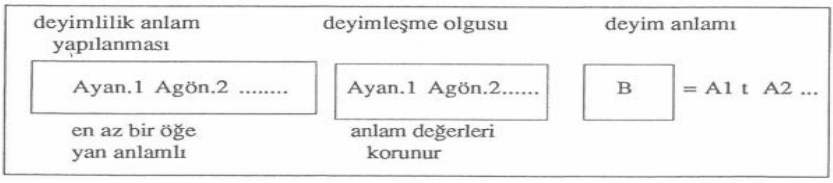
- "Yarı deyimler ya da ikinci dereceden deyimler:"yananlam ifadeleri taşıyan deyimlerdir.
- Üçüncü dereceden deyimler:" anlam değerini metaforik olarak kazanan ve gönderge ile doğrudan bir bağ olmayan deyimlerdir.i

Deyimler derecelendirilirken Uzun'un (1991) yaptığı açıklamaya göre "Deyimleşme olgusunda işleyen çeşitli anlam aktarımı olaylarının etkisiyle göstergeler, göndergesel anlamlarından sıyrılarak, birlikte bir deyim anlamını yansıtır duruma gelir. Böyle bir yapıda, söz konusu deyim anlamı ile deyimlik anlam yapılanması arasında doğrudan hiçbir ilişki yoktur. Bir başka deyişle ne deyimlik anlam yapılanmasından deyim anlamına, ne de deyim anlamından deyimlik yapılanmasına ulaşılır. Bu deyimleşme derecesini gösteren deyimler, yapılmış deyim tanımlarına tam olarak uyan, tam bir deyim niteliği taşıyan yapılar durumundadır." (Uzun, 1991:34). Bu doğrultuda deyimin sahip olduğu anlam değeri ve göstergesel unsuru arasında doğrudan bir anlam söz konusudur. Birinci dereceden deyimleri incelenirken aşağıda verilen Şekil (3) göz önünde bulundurulmuştur.



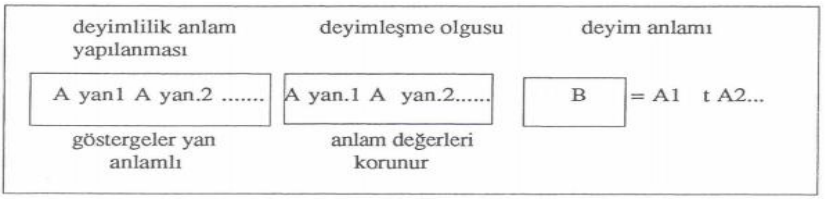
Şekil 3. Birinci dereceden deyimlerin genel yapısı (Uzun, 1991)

İkinci dereceden deyimlerde, söz öbeği içerisinde yan anlam olgu taşır. Bu yan anlamlılık deyimin doğrudan anlamının üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. "Bu tür deyimlerde, yani öğelerden biri yan anlamla kullanıldığında, yan anlamlı gösterge, kendi anlamıyla birlikte ikinci öğenin göndergesel anlamını da deyim anlamı içine taşımaktadır." (Uzun, 1991:36). İkinci dereceden deyimlerde anlaşılabilirlik oranı yüksek olsa da deyimin barındırdığı yan anlam yabancı bir öğrenci için kavramsallaştırma açısından zor olabilir.



Şekil 4. İkinci dereceden deyimlerin genel yapısı (Uzun, 1991)

Üçüncü derece deyimler, deyimleşmenin en zayıf olduğu örnekleri içermektir. "Deyim anlamının aktarılmasında kullanılan deyimlik anlam yapılanması içindeki göstergeler, üçüncü dereceden deyimlerde yan anlamlı olma özelliğini gösterir. Deyimleşme olgusu, göstergelerin taşıdığı yan anlamlara tepkisiz kalmaz, göstergelerin anlam değerlerin korumalarına ve deyim anlamını içine taşımalarına izin verecek biçimde işler." (Uzun, 1991: 36).



Şekil 4. Üçüncü dereceden deyimlerin genel yapısı (Uzun, 1991)

Bu çalışmada elde edilen 24 deyim Uzun'un (1991) belirttiği üç aşamalı derecelendirmeye göre sınıflandırılmıştır. Bu aşamada elde edilen deyimlerin dereceleri aşağıda Tablo (1)'de gösterilmektedir.

Tablo 1. "İzmir, Yabancılar İçin Türkçe" kaynağından elde edilen B1 seviyesindeki deyimlerin derecelendirilmesi

Birinci Dereceden Deyimler	**İkinci Dereceden Deyimler**	**Üçüncü Dereceden Deyimler**
Tadına doyum olmamak	Uykuya dalmak	Akılda tutmak
Karar verememek	Göze girmek	Hafife almak
Zarar görmek	Fikir vermek	Pabucu dama atılmak
Gülüp geçmek	Zaman almak	İçli dışlı olmak
Ayakları geri geri gitmek	Kafası karışmak	Kalp kırmak
	Elinden düşürmemek	Üstesinden gelmek
	Demir atmak	Akıl danışmak
	Vakit geçirmek	On parmağında on marifet
	Fikir edinmek	
	Hazırlıksız yakalanmak	
	Yol bulmak	

Çalışmanın bundan sonraki aşamasında elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin deyimleri derecelerine göre kullanmadaki başarı oranları ve verdikleri yanıtlar nitel ve nicel olarak ele alınacaktır.

3. Deyimlerin Derecelendirilmesine Göre Kullanımı

Bu bölümde çalışmada, öncelikli olarak araştırmada kullanılan desen, çalışma grubu, veri toplama araçlarının tasarımı ve uygulanması ve verilerin analiz şekli ele alınacaktır. Ardından, deyimlerin kendi içlerindeki derecelendirilmeleri yapılarak deney öğrencilerin deyim kullanımdaki nicel başarı oranları ile karşılaştırma yapılarak nitel bir değerlendirme yapılacaktır.

3.1. Araştırmanın deseni

Günlük hayatta anadil konuşucularının sıklıkla kullandığı deyimler, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin günlük hayatlarında anlamlandırmaları ve kullanmaları açısından güçlüklere neden olmaktadır. Bir dil öğrenirken yalnızca dilin yapısal özellikleri değil aynı zamanda dilin söz varlığı da öğrenilir. Söz varlığının önemli bir yerinde bulunan ve kültürel değerleri de içinde barındıran deyimlerin yabancılar tarafından verilen bağlama uygun kullanımlarını açıklayabilmek için çalışmanın nicel

verileri oluşturulduktan sonra elde edilen veriler nitel yöntemle analiz edilmiş, sonuç olarak çalışmada karma yöntem kullanılmıştır.

"Karma yöntem, araştırmacının nicel ve nitel araştırma tekniklerini, metotlarını, yaklaşımlarını ya da kuramlarını bir çalışma içinde karıştırdığı ya da birleştirdiği bir araştırma grubu olarak tanımlanabilmektedir."(Johnson & Onwuegbuzie, 2004:17). Ayrıca; Cameron (2009), "karma yöntem, araştırmacıya araştırma sorularının çoğunu daha iyi cevaplamasına yardım eden yöntembilimsel karışımlar seçmesine olanak sağlamaktadır" ifadesini kullanmaktadır.

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için karma yöntemlerden biri olan Açıklayıcı Ardışık Desen kullanılmıştır. Ardışık Açıklayıcı Desen, ilk olarak çalışmanın nicel yöntemlerle çalışmayı sürdürdüğü daha sonrasında nitel araştırma yöntemi ile ayrıntılı açıklayarak devam ettirdiği bir araştırma metodudur. "Ardışık olarak tanımlanmasının nedeni ise başlangıçtaki nicel evreyi nitel evrenin takip etmesidir." (Creswell, 2007:44).

3.2. Çalışma grubu

Araştırmanın nicel boyutunda 2018-2019 Bahar Döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DEDAM)'nde eğitim gören B2 düzeyindeki öğrenciler yer almaktadır. Çalışmadaki B2 seviyesine ulaşmaya hak kazanmış öğrencilere B1 seviyesi deyimler ile ilgili bir uygulama testi uygulanmıştır. Öğrencilerin ad ve soyad bilgilerinden ziyade yaş grubu dikkate alınmıştır. Uygulama 17-27 yaş aralığındaki lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulamaya katılan 18 öğrenciden 8'ini kadın öğrenciler, 10'unu da erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin belli bir köken birliği bulunmazken bu durum bölgesel olarak da kategorilendirilmemiştir. Öğrencilerin kökenleri çalışmanın sonuç kısmına bir etkide bulunmamıştır. Öğrencilerin bilgileri aşağıdaki Tablo(2)'da verilmiştir.

Tablo 2. Çalışmaya katılan öğrenci bilgileri

Cinsiyet	Köken	Yaş	Eğitim Durumu
Kadın	Moğolistan	25	Yüksek Lisans
Kadın	Bulgaristan	19	Lisans
Kadın	Tacikistan	17	Lisans
Kadın	Tunus	27	Doktora
Erkek	Kazakistan	24	Yüksek Lisans
Erkek	Moğolistan	17	Lisans
Erkek	Endonezya	27	Yüksek Lisans
Erkek	Kosova	25	Yüksek Lisans
Erkek	Afganistan	19	Lisans
Erkek	Etiyopya	20	Lisans
Erkek	Bangladeş	20	Lisans
Erkek	Ürdün	20	Lisans
Erkek	Nijerya	26	Yüksek Lisans
Kadın	Kamerun	25	Yüksek Lisans
Kadın	Tacikistan	19	Lisans
Kadın	Tunus	21	Lisans
Erkek	Kongo	26	Yüksek Lisans
Kadın	Sudan	27	Doktora

3.3. Veri toplama araçlarının tasarımı ve uygulanması

DEDAM'da eğitim gören yabancıların deyim kullanımlarını, kültür bağlamında ölçmeye yönelik hazırlanan bu testte ilk olarak amaçlanan; öğrencilerin eğitim gördükleri ders kitabından öğrendikleri deyimleri günlük hayatta da karşılaşabilecekleri bağlamlara uygun kullanabilme başarılarını ölçmektir. Bu amaçtan hareketle "İzmir, Yabancılar için Türkçe" adlı ders ve çalışma kitabı kaynak olarak taranmıştır. Bu tarama sonucu kitaplardaki okuma metinleri ve alıştırma çalışmalarından 60 söz öbeğinin deyim olabileceği düşünülmüş, ancak Türk Dil Kurumu (TDK) Deyimler Sözlüğü yardımıyla bu söz öbekleri sınırlandırılmış, TDK'nın kabul etmiş olduğu 24 deyim ele alınmıştır. Bu deyimler öğrencilerin de anlayabileceği düzeyde 3-6 tümce aralığında kısa metin bağlamları şeklinde uygun boşluğa deyimleri yerleştirebilecekleri bir test olarak uygulanmıştır. Aşağıda Tablo (3)'da elde edilen deyimler bulunurken, EK 1'de uygulama soruları bulunmaktadır.

Tablo 3. Tarama sonucu edilen deyimler

Fikir edinmek	Pabucu dama atılmak
Demir atmak	Fikir vermek
Zaman almak	İçli dışlı olmak
Kafası karışmak	Kalp kırmak
Tadına doyum olmamak	Üstesinden gelmek
Göze girmek	Hazırlıksız yakalanmak
Hafife almak	Yol bulmak
Elinden düşmemek	Zarar görmek
Vakit geçirmek	Akıl danışmak
Akılda tutmak	Gülüp geçmek
Karar verememek	On parmağında on marifet
Uykuya dalmak	Ayakları geri geri gitmek

3.4. Verilerin çözümlenmesi

Araştırmanın nicel verilerinin analizi kısmında deney grubu öğrencilerine uygulanan test sonuçları incelenmektedir. Araştırmada kullanılan soru formundan elde edilen verilerin analizinde SPSS Statistics WinWrap Basic Script IBM SPSS Statistics 22.0 programı kullanılmıştır. Nicel araştırma verilerinin yorumlanması için yüzdelik oranlama ve pasta dilimi grafikler kullanılmıştır.

Elde edilen sonuçlar çalışmanın nitel kısmında açıklayıcı ve sayısal verilerden yararlanılarak yorumlanmış, yanında öznel yargılar ve varsayımlar dâhilinde incelenip değerlendirilmiştir.

3.4.1. Nicel bulgular

Araştırmanın bu bölümünde deneysel çalışmada öğrencilerin verdikleri yanıtlarla ilgili toplanan veriler uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilecek ve tablolar halinde sunulacaktır.

Oluşturulan bağlamlar dâhilinde öğrencilerden yanıtlamaları istenilen boşluk doldurma sorularına verilen değerlendirilmiş olup, bu sonuçlar yüzdelik sistemde tablolaştırılmıştır. Tablo 4'de %50'nin altında olan oranlar koyu renkle belirtilmiştir. 24 soruluk testten 10 soruya öğrencilerin verdiği doğru yanıt oranı %50'nin üzerinde olurken, 11 tane soruya verilen yanıtın %50'nin altında olduğu bulgusu elde edilmiştir. Aynı zamanda 7,19 ve 20'nci sorulara öğrencilerin %50'si doğru yanıt verirken %50'si yanlış yanıt vermiştir.

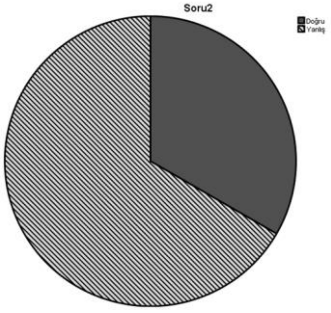
Tablo 4. İstatistik sonuçlarına göre doğru ve yanlış yanıtların oranları

Soru (S)	Doğru Yanıt Oranı	Yanlış Yanıt Oranı
1	%77,8	%22,2
2	%33,7	%66,3
3	%61,1	%38,9
4	%77,8	%22,2
5	%66,7	%33,3
6	%61,1	%38,9
7	%50,0	%50,0
8	%33,3	%66,7
9	%38,9	%61,1
10	%66,7	%33,3
11	%72,2	%27,8
12	%44,4	%55,6
13	%77,8	%22,2
14	%72,2	%27,8
15	%27,8	%72,2
16	%22,2	%77,8
17	%44,4	%55,6
18	%38,9	%61,1
19	%50,0	%50,0
20	%50,0	%50,0
21	%38,9	%61,1
22	%33,3	%66,7
23	%72,2	%27,8
24	%11,1	%88,9

3.4.2. Nitel bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen başarı oranları ve başarısızlıkların temellendirilmesi değerlendirilecektir.

"Dedesinin hastalandığını öğrenen Mehmet bu duruma çok üzüldü. Mehmet ve dedesi çıkar bir *yol bulmak* için doktordan bilgi almaya gittiler. Doktor bir çare olduğunu söyledi. Eğer ilaçlarını düzenli kullanırsa Mehmet'in dedesi iyileşecekmiş." şeklinde öğrencilere boşluklu biçimiyle verilip doğru yanıt vermesi beklenen S2'ye öğrencilerin %33,7'si yanlış yanıt vermiştir. Bu soru öğrenciler tarafından genellikle "*akıl danışmak*" deyimi olarak yanıtlanmıştır. Hatanın temel nedeni olabilecek varsayımlardan biri, kavramlar arası bağlantı kuran öğrencilerin dede sözcüğünün aile büyüğünü temsil ettiği için "*bilgi almak*" anlamındaki deyimle eşleştirmelerinden ve fazla düşünmemelerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Diğer bir neden ise "yol bulmak" deyiminin ikinci dereceden deyim sınıflandırmasında olması yani deyimin öğrenci tarafından zor derecede bulunmasıdır. Şekil 6'da oranlar pasta dilimi grafik yöntemi ile gösterilmiştir.

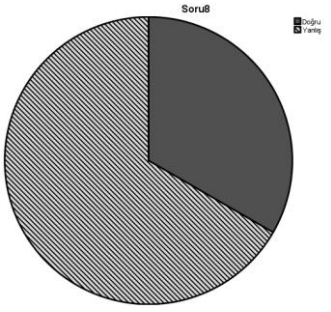


Soru2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Doğru	6	33,3	33,3	33,3
	Yanlış	12	66,7	66,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Şekil 6. Soru 2'ye verilen yanlış oranı ve yanıtlar

"Berk her zaman sevgi dolu bir çocuktur. İnsanlarla çok iyi anlaşır. Birisi ona bir iyilik yaptığı zaman asla unutmaz ve mutlaka herkese yardım edebilmek için elinden geleni yapar. Kimsenin *kalbini kırmaz*. Herkese iyi niyetle yaklaşır."şeklindeki S8'e verilen yanlış yanıtlara bakıldığında öğrencilerin bu soru için "elinden düşürmüyor" deyimini kullanarak hata yaptıkları görülmüştgür. Ayrıca "*kalp kırmak*" deyiminin üçüncü dereceden bir deyim olması nedeniyle, %66,7 gibi yüksek bir oranla yanlış yanıt verildiği gözlemlenmiştir.

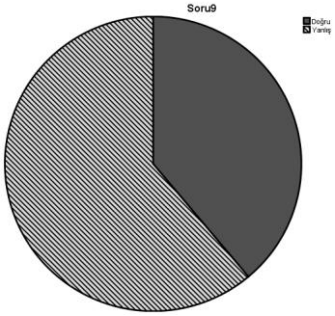


Soru8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Doğru	6	33,3	33,3	33,3
	Yanlış	12	66,7	66,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Şekil 7. Soru 8'e verilen yanlış oranı ve yanıtlar

"Ödevini hazırlarken arkadaşlarına *akıl danışır*. Birlikte çalışırken daha başarılı olur. Öğretmenin de fikirlerini sorup onun da görüşünü sorar. Onun tecrübelerine ve bilgilerine her zaman güvenir."olarak verilen S9'a hata yapan öğrencilerin bir kısmı *fikir vermek* deyimini kullanırken, diğer kısmı ise *fikir edinmek* deyimini kullanmıştır. Buradaki hatalara bakıldığında anlam yönünden uygun olabilecek olan *fikir vermek* deyimi bağlam açısından değerlendirildiğinde yanlış yanıt olarak değerlendirilmiştir. "*Akıl danışmak*" deyimi, sınıflandırma yapıldığında üçüncü dereceden bir deyimdir.

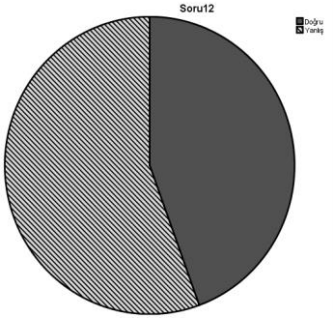


Soru9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Doğru	7	38,9	38,9	38,9
	Yanlış	11	61,1	61,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Şekil 8. Soru 9'a verilen yanlış oranı ve yanıtlar

"Bu yarıyılda Erasmus programı ile Almanya'ya gideceğim. Arkadaşım da geçen yıl Almanya'ya gitti. Yurt dışında yaşamak için çok heyecanlıyım. Bana *fikir vermesi* için akşam Alsancak'ta buluşacağız. Tecrübeli birinden tüm detayları öğrenmek için sabırsızlanıyorum." şeklinde S12'ye verilen yanıt *fikir edinmek* deyimi ile karıştırılarak yapılan hataların olduğu tespit edilmiştir.Burada, deyimin anlamsal ve kuramsal açıdan doğru kullanıldığının çekimlenmiş biçiminin bağlama uygun düşmemesi nedeniyle hata olarak kabul edildiği görülmüştür.

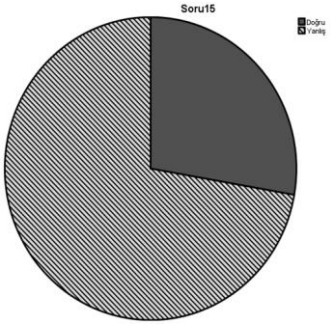


Soru12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Doğru	8	44,4	44,4	44,4
	Yanlış	10	55,6	55,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Şekil 9. Soru 12'ye verilen yanlış oranı ve yanıtlar

"Okulun ilk günü öğretmenim kaç kardeş olduğumuzu sordu. Hiç kardeşimin olmadığını söylediğimde sıra arkadaşım "ne güzel *pabucun dama atılmamış*" dedi. Ne demek istediğini anlamadım. Annem kardeşi olan küçük çocuklar, ailelerinin kendileriyle ilgilenmediklerini düşündükleri için böyle dediklerini açıkladı. Bana biraz saçma geldi. Bence tüm anne ve babalar çocuklarını eşit sever." bağlamındaki deyimin derecesine bakıldığında, deyimin üçüncü dereceden deyim olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda öğrenciler testi yapmaya başladıkları ilk aşamada bu deyimin anlamını sormuşlardır. Daha önceden günlük yaşamda kullanmadıkları bu deyim karşısında, öğrencilerin %72,2 oranının hata yaptığı gözlemlenmiştir.

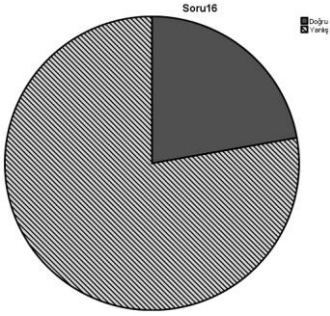


Soru15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Doğru	5	27,8	27,8	27,8
	Yanlış	13	72,2	72,2	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Şekil 10. Soru 15'e verilen yanlış oranı ve yanıtlar

"Geçen hafta yapılan sınavda Nuri okul birincisi oldu. Tüm arkadaşları ve öğretmenleri onu tebrik etti. Nuri başarısıyla herkesin gözüne girdi. Ailesi de onunla gurur duyuyor. İleride çok iyi bir mühendis olacağına herkes inanıyor." olarak verilen deyimin ikinci dereceden zorlukta bir deyim olması nedeniyle öğrencilerin %77,8'i hata yapmıştır.

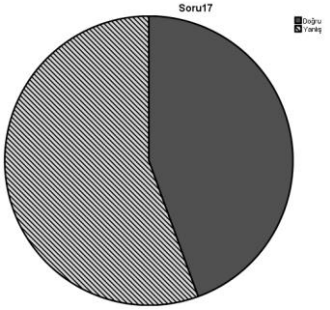


Soru16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Doğru	4	22,2	22,2	22,2
	Yanlış	14	77,8	77,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Şekil 11. Soru 16'ya verilen yanlış oranı ve yanıtlar

"Gülnaz öğretmen sınıfındaki öğrenciler için bir gezi düzenliyor. Bu gezi için otobüs şirketi ile anlaşmaları yaptı. Gezide güzel fotoğraflar çekmesi için fotoğrafçı bir arkadaşını da geziye davet etti ve öğrencileri için lezzetli poğaçalar ve kekler hazırladı. Gülnaz öğretmenin elinden her iş gelir, on parmağında on marifet vardır." şeklindeki boşluğa gelecek on parmağında on marifet deyimi üçüncü dereceden deyimler sınıflandırmasında bulunmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin bu deyimi anlamlandırma kısmında sorun yaşadıkları ve bu deyimin anlamını sıkça sordukları saptanmıştır.

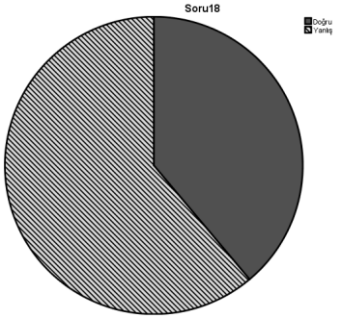


Soru17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Doğru	8	44,4	44,4	44,4
	Yanlış	10	55,6	55,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Şekil 12. Soru 17'ye verilen yanlış oranı ve yanıtlar

"Çocukluk arkadaşım Kübra ile yediğimiz içtiğimiz ayrı gitmez. Yazın her akşam sahilde buluşur kahve içeriz. Birlikte sohbet etmekten çok hoşlanırız. Sabaha kadar kahkahalar atarak eğleniriz. Kübra ile arkadaşlığımız *içli dışlıdır*. Onunla arkadaş olduğum için çok mutluyum." bağlamındaki "içli dışlı olmak" deyimi üçüncü dereceden bir deyimdir ve içerisinde değişmeceli bir anlam barındırmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin %66,1'i bu soruya yanlış yanıt vermiştir. Verilen diğer yanıtlar "*fikir vermek, gülüp geçmek* ve *on parmağında on marifet*" şeklindedir.

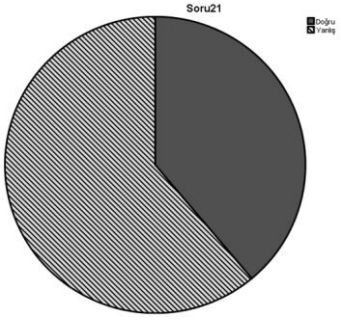


Soru18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Doğru	7	38,9	38,9	38,9
	Yanlış	11	61,1	61,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Şekil 13. Soru 18'e verilen yanlış oranı ve yanıtlar

"Okuma yazmaya yeni başlayan küçük kardeşim sürekli soru soruyor ve her şeyi merak ediyor. Dedem onun için yeni bir hikâye kitabı almış. Sabah akşam o kitabı *elinden düşürmüyor*. Büyük bir hevesle okuyor ve bize anlatıyor." şeklinde verilen S11'deki "elinden düşürmemek" deyimi ikinci dereceden bir deyimdir.

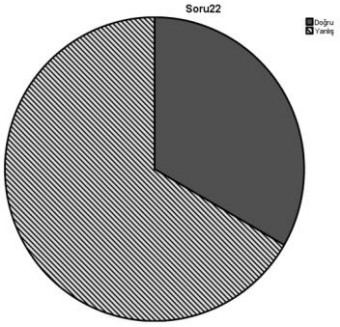


Soru21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Doğru	7	38,9	38,9	38,9
	Yanlış	11	61,1	61,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Şekil 14. Soru 21'e verilen yanlış oranı ve yanıtlar

"Hayatında yolunda gitmeyen birtakım aksilikler bulunuyor. Tüm problemlerle tek başına mücadele ediyor. Eğer pes etmezse tüm bu sorunların *üstesinden gelir*. O çok güçlü bir kadın." sorusundaki "üstesinden gelmek" üçüncü dereceden bir deyimdir ve bu nedenle verilen doğru yanıt oranı %33,3 gibi oldukça düşük bir orandır. "*Kalp kırmak* ve *pabucu dama atılmak*" gibi üçüncü dereceden deyimler, bu soruya verilen yanlış yanıtlardandır.

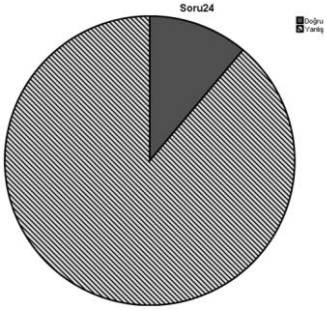


Soru22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Doğru	6	33,3	33,3	33,3
	Yanlış	12	66,7	66,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Şekil 15. Soru 22'ye verilen yanlış oranı ve yanıtlar

"Çalıştığı mimarlık şirketi ile birlikte Roma'ya gitti. Oradaki mimari yapılardan *fikir edindi*. Tüm yapılar çok gösterişliydi. Binalar, kiliseler, çeşmeler… Türkiye'ye dönünce gördüklerini iş arkadaşlarına da anlattı." sorusundaki "*fikir edinmek*" deyimi sıkça karıştırılan ve diğer sorularda genellikle kullanılan ve hata yapılan bir deyimdir. İkinci dereceden bir deyim olmasına rağmen, deyimin anlamsal yönden "*fikir vermek*" deyimi ile karıştırıldığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, son soruya kadar kutulardaki tüm deyimlerin kullanılmasından dolayı bu soru için sona kalan herhangi bir deyimin anlama ve bağlama bakılmaksızın yerleştirildiği varsayılmaktadır.



Soru24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Doğru	2	11,1	11,1	11,1
	Yanlış	16	88,9	88,9	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Şekil 16. Soru 24'e verilen yanlış oranı ve yanıtlar

4. Sonuç ve Öneri

Her dilin kendine özgü bir anlatım biçimi, anlam evreni vardır. Atasözleri, deyimler ve kalıplaşmış sözcükler kültür bağlamı ile birlikte düşünüldüğünde buna verilebilecek en iyi örneklerdir. Türkiye, geçmişten günümüze kültür açısından farklı medeniyetlere ev sahipliği yapmış bir toplumdur. Her bölgenin, her ilin hatta küçük toplulukların bile kendine özgü gelenek ve örfleri bulunmaktadır. "Dil, düşünceyi; düşünce de dili etkiler." şeklinde ifadesi bulunan Sapir ve Whorf (1956), insanların yaşadıkları toplumdan etkilendiklerini, bunun da dile yansıdığını belirtmiştir. Bu çok medeniyetlilik Türk kültüründe birçok kalıpların kullanılmasına katkıda bulunmuştur. "Örneğin; yemek yedikten sonra "afiyet olsun, ellerine sağlık" gibi sofra kültürüne ait bile birçok kalıp söz kullanılır. Bunun gibi anlatım biçimlerinin batı dilleriyle karşılaştırıldığında Türkçede daha sıklıkla kullanıldığı gözlemlenir." (Karababa, 1993:111).

Yabancı dil öğrenimi kolay bir süreç değildir. Yabancı dil öğrenen kişiler yeni bir ses düzeniyle, biçimiule, sözdizimiyle ve kendi dillerinden farklı bir anlam çerçevesiyle karşılaşırlar. Bu süreçte Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin sıklıkla karşılaştığı temel sorunlar bulunmaktadır. Bunlar Karasar'a göre (2009) şu şekilde sınıflandırılabilir:

- "Türkçenin sesletimi ile ilgili sorunlar
- Biçimbilgisi açısından yaşanan sorunlar
- Tümce kuruluşu açısından yaşanan sorunlar
- Anlam bilgisine ilişkin sorunlar"

Bu sorunlar içerisinde anlam bilgisine ilişkin sorunlarda sıkça karşılaşılan sorun atasözleri ve deyimlere ilişkin olduğu belirtilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sıkça karşılaştığı bu sorun, bu tür kalıplaşmış sözlere, öğrencilerin kendi anadillerinde karşılık olmamasından kaynaklanmaktadır.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin deyim kullanımları incelenmiş olup, bu deyimler Uzun'un (1991) belirttiği ifadeler doğrultusunda derecelendirilip sınıflandırılmıştır. Çalışmadan elde edilen nicel veriler ise öğrencilerin birinci dereceden deyimleri kullanırken bir sorun yaşamadığını, göstermektedir. Diğer bir yandani öğrencilerin üçüncü dereceden düz değişmece içeren deyimleri kullanırken anlamsal ve kavramsal sorunlar yaşadıkları saptanmıştır.

Sonuç olarak, bir dil öğrenilirken o dilin yapısal ve işlevsel özellikleri en temel konulardır. Fakat yalnızca öğrenilen ses, biçim, sözdizim gibi yapısal birimler o dile hakim olunduğunun göstergesi değildir. Yeni bir dil öğrenirken o dilin anlam evreni de dikkate alınmalıdır. Sözcük öğretimi yanında kültürel öğeler taşıyan birimlerin de öğrenilmesi, dil öğrenicilerinin dili anlaşılabilir halde öğrenmeleri açısından önem taşımaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlarda DEDAM'da öğrenim gören öğrencilerin %54'ü deyimler konusunda %50'nin üzerine çıkan bir başarı sağlarken, %46'sı ise %50'nin üzerine çıkamamıştır. Buradaki hatalar genellikle anlamsal yönden olurken, psikolojik ve çevresel etmenler de göz ardı edilmemelidir. Çalışmanın daha ileri boyuta taşınması onlara verilebilecek bir bağlamda da kullandıkları sözcük seçimleri ve konuşma becerileri ile de devam ettirilebilmesi açısından geliştirilebilir bir çalışma olarak düşünülmektedir.

Kaynakça

Akkök, Arıca E. (2008). *Yabancı Dilde İmgesel Anlamlı Dil Öğelerinin Öğretimi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Akkök, Arıca E. (2009). Yabancı Dilde Deyimlerin Öğretimi. *Dil Dergisi, 143*, 59-77,

Aksan, D. (1994). Anadili. *TÖMER Dil Dergisi*, *16*, 63-71.

Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim.* Ankara: TDK Yay.

Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71.

Cameron, R. (2009). A Sequential Mixed Model Research Design: Design, Analytical and Display Issues. *Southern Cross University, International Journal of Multple Research Approches, 3, 2:3.*

Creswell, J. W. (2007). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approach.* London: Sage Publications.

Ergin, M. (1994). *Üniversiteler İçin Türk Dili.* İstanbul: Bayrak/Basım/Yayın/Tanıtım.

Günay D., Fidan Ö., Yıldız F., & Çetin B. (2013). *İzmir, Yabancılar İçin Türkçe.* Papatya Yayınevi.

İşeri, K. (2017). Sözden Yazıya Gelen Metin. *Pegem Akademi Atıf İndeksi*, 1-183.

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26.

Karababa, Z. C. (1993). *Türkçeyle İngilizce Arasında Birbirine Paralel Anlatım Biçimlerinin Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın.

Sapir, E. & Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought, and Reality.*

Tural, S. (1988). *Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler.* Ankara.

Uzun, L. (1991). Deyimleşme ve Türkçede Deyimleşme Dereceleri. *Dilbilim Araştırmaları*, *2*, 29-39.

Wardhaugh, R. (2006). *An Introduction to Sociolinguistic* (Fifth Edition). Blackwell Publishing.

EK 1: Uygulama Soruları

Fikir edinmek (edindi)	Göze girmek (girdi)	Karar verememek (veremiyor)	Üstesinden gelmek (gelir)	Gülüp geçmek (geçmesi)
Demir atmak (atma)	Hafife almak (alıyor)	Pabucu dama atılmak (atılmamış)	Hazırlıksız yakalanmak (yakalandı)	On parmağında on marifet
Zaman almak (alacak)	Elinden düşmemek (düşürmüyor)	Fikir vermek (vermesi)	Yol bulmak	Uykuya dalmak (daldı)
Kafası karışmak (karıştı)	Vakit geçirmek	İçli dışlı olmak (içli dışlıdır)	Zarar görmek (görebilirdi)	Ayakları geri geri gitmek (gider)
Tadına doyum olmamak (olmadı)	Akılda tutmak (tutmayı)	Kalp kırmak (kırmaz)	Akıl danışmak (danışır)	

1. Burcu yaz tatilinde İzmir'de oturan teyzesinin yanına gitmeyi çok istiyor. Annesi ile birlikte bu yaz İzmir'e gidecekler. Burcu, kuzenlerini çok özlediği için onlarla bol bol_____istiyor.
2. Dedesinin hastalandığını öğrenen Mehmet bu duruma çok üzüldü. Mehmet ve dedesi çıkar bir_____için doktordan bilgi almaya gittiler. Doktor bir çare olduğunu söyledi. Eğer ilaçlarını düzenli kullanırsa Mehmet'in dedesi iyileşecekmiş.
3. Yeni tren hattı için tüm belediye çalışanları hızla çalışıyorlar. Çalışmalardan dolayı kapanan yolun açılması biraz_____. Sürücülerin yolun diğer şeridini kullanmaları için trafik polisleri anons yapıyorlar.
4. Öğrenciler yazı yazmayı sevmiyorlar bu yüzden not almak yerine_____tercih ediyorlar. Ders çalışırken yazdıklarını okumak daha faydalı olacağı için öğretmenleri onları uyardı. Böylece öğrenilen bilgiler daha kalıcı oldu.
5. Nesrin yarınki doğum günü için bir parti hazırlıyor. En sevdiği bütün arkadaşlarını çağıracak. Hazırlıkların hepsi neredeyse bitti. Evlerinin bahçesini şimdiden renkli balonlarla süsledi. Ama büyük bir eksik var. Doğum günü pastasının nasıl olacağına bir türlü_____.Çikolatalı mı olmalı yoksa çilekli mi bilmiyor. Çünkü Nesrin her ikisini de çok seviyor.
6. Sınıflar arası futbol müsabakasında Can kendine çok güvendiği için maça çok iyi hazırlanmıyor. Rakiplerini_____. Takım arkadaşları Can'ın bu davranışına kızıp rakip takımı küçümsememesi gerektiğini söylüyor.
7. Ece'ye geçen hafta sınıftan bazı arkadaşları birkaç kötü söz söyledi. Ne zaman sınıfa girse arkadaşlarının gizli gizli onun hakkında konuştuklarını görünce Ece çok üzülüyordu. Bu durumu annesine anlattığında annesi Ece'ye onları çok umursamayıp_____ gerektiğini söyledi.
8. Berk her zaman sevgi dolu bir çocuktur. İnsanlarla çok iyi anlaşır. Birisi ona bir iyilik yaptığı zaman asla unutmaz ve mutlaka herkese yardım edebilmek için elinden geleni yapar. Kimsenin_____. Herkese iyi niyetle yaklaşır.
9. Ödevini hazırlarken arkadaşlarına_____. Birlikte çalışırken daha başarılı olur. Öğretmenin de fikirlerini sorup onun da görüşünü sorar. Onun tecrübelerine ve bilgilerine her zaman güvenir.
10. Bugün sınıfımıza yeni bir kız geldi. Adı Deniz'miş. Deniz çok sessiz bir kız. Yemekhanede karşılaştığımızda yanında tıpkı onun gibi bir kız daha vardı. İlk gördüğümüz an hepimiz çok şaşırdık, ne olduğunu anlamaya çalıştık. Bu duruma anlam

vermeye çalışırken herkesin_____. Ama sonra anladık ki onlar ikiz kız kardeşmiş. Birbirlerine çok benziyorlardı.

11. Küçük kardeşim çok meraklıdır. Evde her şeyi karıştırır. Tüm dolapları açmasın diye kilitleriz. Dün akşam mutfaktaki dolaptan çakmağı almış. Bu onun için çok tehlikeli. Yanlışlıkla çakmak alev alsaydı_____. Neyse ki babam durumu anında fark edip elinden çakmağı almış.
12. Bu yarıyılda Erasmus programı ile Almanya'ya gideceğim. Arkadaşım da geçen yıl Almanya'ya gitti. Yurt dışında yaşamak için çok heyecanlıyım. Bana_____ için akşam Alsancak'ta buluşacağız. Tecrübeli birinden tüm detayları öğrenmek için sabırsızlanıyorum.
13. Uzun yolculuklar yapmaya hiç alışkın değil. Tüm yol boyunca uyuyamadı, yolu izlemeyi tercih etti. Eve döner dönmez_____. Üzerine bir battaniye bile örtmemişti. Onu öyle görünce dayanamayıp üzerini örttüm. Sabaha kadar mışıl mışıl uyudu.
14. Arkadaşlarımla birlikte bu hafta sonu pikniğe gittik. Top oynadık, mangal yaptık. Mangalın_____. Evde yediğimiz etin tadı orada bambaşkaydı. Mangaldaki etin tadı damağımda kaldı. Arkadaşlarla edilen sohbet de çok eğlenceliydi. Yeniden birlikte piknik yapacağımız gün için plan bile yaptık. Güneşli günleri değerlendireceğiz.
15. Okulun ilk günü öğretmenim kaç kardeş olduğumuzu sordu. Hiç kardeşimin olmadığını söylediğimde sıra arkadaşım "ne güzel_____ "dedi. Ne demek istediğini anlamadım. Annem kardeşi olan küçük çocuklar, ailelerinin kendileriyle ilgilenmediklerini düşündükleri için böyle dediklerini açıkladı. Bana biraz saçma geldi. Bence tüm anne ve babalar çocuklarını eşit sever.
16. Geçen hafta yapılan sınavda Nuri okul birincisi oldu. Tüm arkadaşları ve öğretmenleri onu tebrik etti. Nuri başarısıyla herkesin_____. Ailesi de onunla gurur duyuyor. İleride çok iyi bir mühendis olacağına herkes inanıyor.
17. Gülnaz öğretmen sınıfındaki öğrenciler için bir gezi düzenliyor. Bu gezi için otobüs şirketi ile anlaşmaları yaptı. Gezide güzel fotoğraflar çekmesi için fotoğrafçı bir arkadaşını da geziye davet etti ve öğrencileri için lezzetli poğaçalar ve kekler hazırladı. Gülnaz öğretmenin elinden her iş gelir, _____vardır.
18. Çocukluk arkadaşım Kübra ile yediğimiz içtiğimiz ayrı gitmez. Yazın her akşam sahilde buluşur kahve içeriz. Birlikte sohbet etmekten çok hoşlanırız. Sabaha kadar kahkahalar atarak eğleniriz. Kübra ile arkadaşlığımız _____ . Onunla arkadaş olduğum için çok mutluyum.
19. Ablamla dün alışverişe gittik. Yeni bir sürü şey aldık. Ablam ve ben bir kazağı çok beğendik ama yalnızca bir tane kalmıştı. Pembe kazağı kimin alacağına karar veremedik. En sonunda ilk gören ablam olduğu için kazağı o aldı. Ama ortak giyeriz dedik. Ablam "kazağıma _____sadece özel günlerde giymene izin veririm" dedi.
20. Oda arkadaşım yeni tanıştığı insanlara mesafeli davranır, hemen samimiyet kuramaz. İstemediği bir yere gitmeyi teklif ettiğimde_____. Ama beni kırmamak için gönülsüz de olsa gelir.
21. Okuma yazmaya yeni başlayan küçük kardeşi sürekli soruyor ve her şeyi merak ediyor. Dedem onun için yeni bir hikaye kitabı almış. Sabah akşam o kitabı _____ Büyük bir hevesle okuyor ve bize anlatıyor.
22. Hayatında yolunda gitmeyen birtakım aksilikler bulunuyor. Tüm problemlerle tek başına mücadele ediyor. Eğer pes etmezse tüm bu sorunların_____ . O çok güçlü bir kadın.
23. Polis, suçlunun kendisine yalan söylediğini anlayınca bir soru sordu. Suçlu böyle bir soruya _____ . Ne cevap vereceğini şaşırdı. Böylece polisler suçluyu yakalama kararı çıkarıp suçluyu hapse attılar.
24. Çalıştığı mimarlık şirketi ile birlikte Roma'ya gitti. Oradaki mimari yapılardan_____ Tüm yapılar çok gösterişliydi. Binalar, kiliseler, çeşmeler… Türkiye'ye dönünce gördüklerini iş arkadaşlarına da anlattı.

Genç Dilbilim Yazılar, 2020
Dilbilim Derneği Yayınları, Ankara
147-152

Sesbilimsel Düzeydeki Uyumların Yabancılara Öğretimi için Tasarlanan Çevrimiçi Bir Oyun

Oğuzberk EROL

Mersin Üniversitesi

erologuzberk@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, yabancılara Türkçenin ünlü ve ünsüz uyumlarının öğretimini kolaylaştıracak doğal dil işleme tabanlı bir uygulama taslağı ortaya koymak ve yabancılara Türkçe öğretiminde ünlü ve ünsüz uyumlarının öğretimini oyundan güç alarak kolaylaştırmaktır. Öğrenicilerin uyum kurallarını öğrendikten sonra bile "aşırı genelleme" ile kimi yanlışlar yapmaya devam ettiği gözlemlenebilmektedir. Bu tür durumlarda uygulamaya dayalı araçlar hazırlamak öğrencilerin gelişimini sağlayan bir yol olacaktır. Bu çalışmada, bu yanlışları önlemek adına oyunun öğretici gücünden yardım alarak yabancılara ünlü ve ünsüz uyumlarındaki genel yanlışları ve istisna kuralları öğretmek hedeflenmiştir. Söz konusu uygulama karşılıklı konuşmaya dayalı bir yazılım üzerinden puana dayalı bir oyun formatıyla hazırlanmıştır. Bunun yanında, puana dayalı olmayan bir oyun taslağı da eklenmiştir. Oyunları oynayan öğreniciler hem programla sohbet edebilmekte hem de Türkçenin ses uyumlarına ilişkin örnek tümceler üzerinden edinim ve bilgilerini sınayabilmektedir. Türkçenin ünlü ve ünsüzler bakımından bir uyuma dayanması, uyumların öğretimini oldukça önemli kılmaktadır. Herkesin akıllı telefon kullandığı bir zamanda çeşitli yazılımlar üzerinden Türkçenin öğretimi kaçınılmaz görünmektedir. Bunun yanı sıra, bu çalışmada olduğu gibi oyun formatıyla sunulacak öğretim biçimleri öğrenim veya edinim sürecini hem daha hızlı hem de daha eğlenceli bir hâle getirebilecektir. Bu çalışmada ortaya konan oyun taslağı değiştirilebilir, düzeltilebilir ve çok daha fazla örnekle genişletilebilir bir nitelik taşımaktadır. Oyunda yalnızca uyum kurallarına odaklanılmamakta, aynı zamanda ses uyumuna aykırı şekilde çekimlenen *alkol, kontrol, saat* gibi alıntı sözcükler üzerinde de durulmaktadır. Öğrenici böylece uyumun kimi durumlarda işlemediğini görerek kuralın aşırı genellemesinden kaynaklanabilecek olası hatalardan kaçınmış olacaktır.

Anahtar sözcükler: doğal dil işleme, tümevarım, ünlü uyumu, ünsüz uyumu, oyun.

1. Giriş

Bu çalışmada, ses uyumlarının Türkçe öğrenmek isteyen dil öğrenicilerine öğretilmesi için genişletilebilir bir araç geliştirilmesi amaçlanmıştır. Sayıları değişse de her dilde mutlaka ünlü bulunmaktadır. Sözgelimi, Arapçada üç tanesi uzun üç tanesi kısa olmak

üzere altı tane ünlü varken İngilizcede 5 ünlü bulunmaktadır. Değişen sayıları ile her dilde bulunan bu ünlüler Almanca, İngilizce ve Arapça gibi birçok dilden farklı olarak Türkçede belli bir kural çerçevesinde kullanılmaktadır. Anadilinde ünlülere ilişkin herhangi bir uyum bulunmayan Türkçe öğrenicisine kullanmadığı seslerin daha önce hiç duymadığı kurallar çerçevesinde öğretilmesi öğrenmeyi geciktirebilmektedir. Örneğin, anadili Arapça olan bir öğrenicinin ünlüleri kurala göre sıralamakta sıkıntı yaşaması olasıdır. Anadili Arapça olan bir öğrenici, Arapçada olmayan /ü/,/ö/ seslerinin sesletiminde ve bu seslerin Türkçenin uyum dizgesine göre sıralanmasında zorlanacaktır. Ses uyumu oyunu da bu noktada yabancıların Türkçenin ünlü uyumlarını öğrenebilmelerini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada da bot üzerinden ünlü uyumunu öğrenen bir Türkçe dil öğrenicisine oyun oynatılarak, öğrenimi eğlenceli hale getirmek ve böyle uygulamalarla sesleri, uyum kurallarına göre kullanabilmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Sözcüklere tümevarımla yaklaşmak ne anlama gelmektedir? Öğrenici, oyunda ilk örnekten itibaren sözcüğün tabanında olan /a/, /ı/, /o/, /u/ seslerinden sonra eklere /a/, /ı/, /o/, /u/ seslerinin geldiğini görecektir. İkinci örnekte ve üçüncü örnekte de /a/, /ı/, /o/, /u/ seslerinden sonra eklere /a/, /ı/, /o/, /u/ seslerinin geldiğini görecektir. Böylece öğrenicinin "gördüğüm ilk kuğu beyaz, ikinci kuğu beyaz, üçüncü kuğu beyaz o halde tüm kuğular beyazdır" argümanında olduğu gibi, sözcüklerde ses uyumuna tümevarımla yaklaşmayı öğrenmesi beklenmektedir. Nitekim bu kuralları bilmeyen bir yabancı, “ev” sözcüğünü ve çıkma durum eki olan {–DAn} biçimbirimini bilse de, "ev" ve {–DAn} biçimbiriminin beraber kullanımında *evdan, evden, evten, evtan* gibi tabana gelen dört alt biçimbirim arasında kalacaktır.

"Türkçedeki bazı ses olayları, ünlü ve ünsüz uyumları gibi konularda yabancıların zorlandığı görülmektedir. Seslerin sesletimindeki zorluk hedef kitlenin diline göre değişmekle birlikte /ğ/, /ş/, /ç/, /ı/ ve /ü/ gibi sesler yabancıların seslendirmekte zorlandığı seslerin başında gelmektedir. Telaffuzunda zorluk çekilen seslerin öğretilmesi için öğrencilere sık sık işitsel araçlar dinletilerek bu seslerin doğru şekilleri vurgulanmalıdır" (Er ve diğ., 2012). İşitsel olmasa da görsel olarak sunulabilen öğretici nitelikteki oyunlar da dil öğrenicisinin ses uyumlarını daha hızlı ve kolay öğrenmesini sağlayan bir araç niteliğindedir.

Bu çalışmada geliştirilebilir ve değiştirilebilir iki oyun taslağı hazırlanmış, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenicilerin ses uyumları temelinde öğrenim ve edinim süreçlerini kolaylaştıracak ve hızlandıracak bir araç ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Ünlü uyumları

"Türkçede bir sözcük içerisinde bulunan ünlüler ve ünsüzler birbirlerini etkileyerek benzeşir. Bu benzeşme konuşurken uyulan en az çaba yasasına dayanır. Çünkü seslerin çıkış ve boğumlanma noktaları birbirine ne kadar yakın olursa, konuşma da o kadar kolay olur (Sebzecioğlu, 2015)." Ünlü uyumları, büyük ünlü uyumu ve küçük ünlü uyumu olmak üzere kendi içinde ikiye ayrılır.

2.1.1. Büyük ünlü uyumları

Türkçenin ses uyumu, Ural-Altay dillerinden gelen temel özelliklerden bir tanesidir. Genel bir ifadeyle söylemek gerekirse Türkçede, Türkçe sözcüklerden sonra gelen öğeler öncekilere, ekler de sözcüklerin son hecelerine uyarlar. Türkçede arka dil ünlülerinden sonra arka dil ünlüleri, ön dil ünlülerinden sonra ön dil ünlülerinin gelmesi önlük artlık uyumu (büyük ünlü uyumu) olarak adlandırılmaktadır. Türkçede sekiz ünlü sesbirim vardır. Bunlardan /a/, /ı/, /o/, /u/ art ünlü, /e/, /i/, /ö/, /ü/ ön ünlüdür. Bir sözcükte art ünlülerden sonra art, ön ünlülerden sonra ön ünlülerin gelmesi büyük ünlü uyumu kuralıdır" (Sebzecioğlu, 2015). Örneğin, "öğretmen" sözcüğü, bütün ünlüleri ön olduğu için kurala uyar, "asker" sözcüğünde geçen "a" art ünlü, "e" ön ünlü olduğundan kurala uymaz.

2.1.2. Küçük ünlü uyumları

"Türkçede ünlülerin düzlük yuvarlaklık, darlık-genişlik bakımlarından uyuma girmesine düzlük yuvarlaklık (küçük ünlü uyumu) denmektedir. Bir sözcükte düz ünlüden sonra düz, yuvarlak ünlüden sonra düz-geniş veya dar-yuvarlak ünlülerin gelmesi kuralıdır" (Sebzecioğlu, 2015). Bu kurala göre; /a/, /ı/, /e/, /i/ ünlüleri birbirinden sonra gelebilir. /o/, /ö/, /u/, /ü/ ünlülerinden sonra ise /u/, /ü/, /a/, /e/ gelebilir.

2.2. Ünsüz uyumları

"Türkçe ünlü uyumlarının yanında ünsüz uyumlarıyla da dikkat çekmektedir. Türkçede sert (titreşimsiz/tonsuz) ünsüzlerden sonra sert, yumuşak (titreşimli/tonlu) ünsüzlerden sonra yumuşak ünsüzler gelmektedir. Bu uyum ünsüzle başlayan ekler için önemlidir, bu yüzden birçok ekin ötümlü ve ötümsüz olmak üzere iki biçimi bulunmaktadır: (+da,+de,+ta,+te / +dır,+dir,+tır,+tir / +ca,+ce,+ça,+çe / +gın,+gin,+kın,+kin) gibi ötümlü sesler; /b/, /c/, /d/, /g/, /j/, /l/, /m/, /n/, /r/, /v/,/y/, /z/ ünsüzleridir. Ötümsüz sesler ise /f/, /s/, /t/, /k/, /ç/, /ş/, /h/, /p/ ünsüzlerdir.Türkçede ağaçta, sınıfça, baskın örneklerinde olduğu gibi tabanın son sesindeki sert ünsüzlerden sonra sert ünsüzlerin gelmesine "ötümsüz ünsüz benzeşmesi" denilmektedir. Okulca, oduncu, evden, İngilizce, bilgin örneklerinde olduğu gibi tabanın son sesindeki yumuşak ünsüzlerden sonra yumuşak ünsüzlerin gelmesine ise "ötümlü ünsüz benzeşmesi" denilmektedir" (Efendioğlu & İşçan, 2010).

2.3. Ünlü uyumlarının dil kullanımındaki yeri

"Yabancı bir dili öğrenmenin temel amacı, onu iletişimde kullanmaktır. Bir dili iletişimde kullanabilmenin en önemli şartı ise, kuşkusuz doğru sesletim becerisini kazanmaktır. Dilin diğer öğelerinin edinimi iyi bir düzeyde gelişmiş olsa bile, sesletimde görülecek basit bir eksiklik iletişimi büyük ölçüde engelleyebilmektedir. İletişimde görülecek basit bir hata, öğrenme ve konuşma motivasyonunu olumsuz etkilemektedir" (Doğan, 2007). Bunun için yabancı bir dili öğrenip iletişimde kullanmada, sesbilgisi öğrenimi ve onun uygulaması olan sesletimin özel bir önemi bulunmaktadır.

"Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde öncelikle dilin genel ve yapısal özelliklerini bilmek gerekmektedir. Dil öğreniminde öğrenilen dilin ses, yapı, dizim gibi özellikleri bilinmelidir. Bu ihtiyaç bütün diller için geçerlidir fakat eklemeli diller grubuna giren Türkçe gibi dillerde dili daha iyi tanımak için bir ön şarttır. Türkçe sondan

eklemeli bir dildir. Dolayısıyla kökler genellikle değişmeden kalır. Köklere getirilen farklı görevlerdeki ekler sayesinde yeni kavramlar karşılanmış olur. Türkçedeki anlam zenginliği eklerin işlevselliğine bağlıdır. Tabanlara eklenen eklerin her birinin ayrı ayrı görevleri bulunmaktadır. Bu durum belki de Türkçenin en önemli özelliğidir. Tabanlara gelen eklerin yanlış kullanımı dilbilgisel kabuledilebilirliğin derecesini düşürür. Ekler üzerine kurulu bir dili iyi kullanmak, ekleri tanımak ve doğru kullanmakla mümkün olabilir" (Erol, 2008). Bu açıdan ünlü uyumları tabana uygun ekin doğru kullanımını belirlemesi açısından dil kullanımının en önemli faktörlerinden birisidir.

2.4. Ünlü uyumlarının doğru kullanımında farkındalık yaratmak

Türkçenin ünlü uyumlarında gelecek sesin kalınlığı ya da inceliği bir önceki sese göre belirlenir. Sesteki bu uyum sayesinde tabana gelen ve uyum koşullarını yerine getirmeyen ekin oluşturduğu bir olumsuzluk dinleyeni rahatsız edebilirken, uygun bir ek getirildiğinde ise ahenk oluşturabilir. Türkçenin ünlü ve ünsüz uyumları Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenicilere algılatılmalıdır. Bu konuda kazanılan farkındalık ilerleyen süreçlerde edinilen veya öğrenilen kuralların daha iyi kavranmasını sağlayacaktır. Bunun için öğrenici, taban ile ek arasındaki uyumu algılayıp uygulayabilir bir düzeye gelmelidir.

Ünlü uyumları konusunda farkındalık yaratılmazsa, sözgelimi {-(y)I} belirtme durum ekidir denilip Türkçe ses uyum kurallarına göre öğretilmezse, Türkçe öğrenen yabancının sözcükleri *evı, arabasi, babasi* şeklinde sesletmesi olasıdır.

2.5. Ünlü uyumlarında istisnalar

Öğrenciler uyum kurallarını öğrendikten sonra bile aşırı genelleme ile yanlış yapabilmektedir. Türkçede yabancı dillerden sözcük alma gibi bazı etkenlerden dolayı bazı sözcükler köke aykırı bir şekilde ek alarak anlam kazanabilmektedir. Bu durum Türkçe öğrenen yabancı için sorun yaratabilir. Söz gelimi ***kalp*** sözcüğü ses uyumu kurallarına göre belirtme durum eki aldığında ***kalbi*** şeklinde söylenmesi gerekir. Bir dil öğrenicisinin izlediği bir maçı yorumlarken "fenerin ikinci *golunda* taraftar ayağa kalktı" biçiminde dilbilgisidışı bir tümce kurabilmesi olasıdır. Böyle yanlışların yapılmaması için istisna sözcüklerin öğretimi sağlanmalı, ses uyumu kurallarında istisna sözcüklerde kural genellemesi engellenmelidir.

2.6. Yabancı dil öğreniminde

"Kara'ya göre (2010) oyunlar, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel dil becerilerinin gelişmesini sağlarken, bu temel becerilere destek olan sözcük hazinesini ve dilbilgisi bilgilerini de geliştirir. Dil demek, etkileşim demektir. Bireyler arasında etkileşimin olabilmesi için bireylerin o dili kendi aralarında anlaşılabilir seviyede konuşuyor olmaları gerekir. Oyun da bireyler arasındaki etkileşimi hızlandıran, bireyi cesaretlendiren, etkileşime zorlayan eğlenceli ve eğitici bir aktivitedir. Yabancı dil öğretiminde her bir beceri (dinleme, konuşma, okuma-anlama ve yazma) için oyun etkinlikleri uygulanabilir. Oyunlar sayesinde özellikle sözcük öğretimi, kısa süre içerisinde, etkili ve kalıcı bir şekilde gerçekleştirilebilir" (Kara, 2010). Türkçe öğreniminde son derece önemli bir yeri olan ses uyumlarının öğretilmesinde oyundan yardım almamızın nedeni budur. Bu oyunla ses uyumlarını öğrenmeye çalışan bir dil öğrenicisinin oyunun öğrenmeyi hızlandırdığı etkiyle sesletimdeki zorlukları aşabilmesi olasıdır.

3. Veri Tabanı Oluşturma ve Oyunların Oluşum Süreci

3.1. Veri tabanı olarak Gökbilge

Karşılıklı konuşma stratejileri temelinde oluşturulmuş Gökbilge, çevrimiçi etkileşimli Türkçe sohbet botudur.

Bu projenin amacı, dilbilimin kuram ve uygulamalarından ve Dr. Richard Wallace (2005) tarafından doğal dil aracılığıyla insan-makine etkileşimini sağlamak üzere oluşturulan AIML (Artificial Intelligence Mark-up Language) dilinden yararlanılarak gerçek insanlarla kesintisiz ve gerçekçi konuşmalar yapabilecek, yine onlarla yaptığı sohbetler aracılığıyla veritabanını günden güne iyileştirip genişletebilecek bir diyalog botu üretmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hedeflere ulaşılmaya çalışılacaktır.

i. Yapay zekanın temellerinden birini oluşturabilecek doğal dil verilerini, gerçek insanlarla etkileşim içerisinde toplamak.
ii. Proje bitse bile, yıllarca çevrimiçi kalarak veri tabanını genişleten ve disiplinlerarası projelere araştırma zemini oluşturabilecek uzun soluklu bir diyalog botu oluşturmak.

3.2. Taslağa yüklenen sözcükleri belirleme

Yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlarından biri de hazırlanan öğretim programlarındaki yetersizliklerdir. Yabancılara Türkçe öğretiminde programlar hazırlanırken hedef kitlenin ana dili, yaşı, eğitim düzeyi, kültürü dikkate alınmalıdır" (Er, Biçer & Bozkırlı, 2012). Türkçe öğrenen yabancılara ses uyumunu öğretmek için genişletilebilir ve geliştirilebilir taslağa yüklediğimiz sözcüklerin dili yeni öğrenmeye çalışan bir dil öğrenicisinin anlayabileceği yapıda olmasına özen gösterilmiştir. Bu bağlamda hazırlanan oyunların hedef kitlesi, A1 ve A2 temel düzeydeki yabancı öğrencilerdir.

Veri tabanına yüklediğimiz, ses uyumlarında yukarıda da belirttiğimiz kuralın dışına çıkan istisnai sözcükler, Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011) tümce içindeki şekilleri ile görüldükten sonra alınmış, sözlükte yer almayan hiçbir sözcüğe oyunda yer verilmemiştir.

3.3. Oyun

Bilgisayarın yanı sıra mobil bir uygulama olarak da kullanılabilen Gökbilgeye, öğreniciler "SES UYUM BAŞLAT" yazdıklarında oyuna başlayabilmektedir. Oyunda örnek sözcük tümce içerisinde yanlış verilmekte ve öğreniciden doğrusunun yazması istenmektedir. Öğrenici sözcüğü doğru yazdıysa bot tarafından tebrik edilmekte ve 1 puan verilmektedir. Doğru cevabın ardından farklı bir tümcenin içinde yine ses uyumuna uymayan yanlış bir sözcük verilmekte ve öğreniciden doğrusunu yazması istenmektedir. Oyunda her doğru cevap için 1 puan kazanılacak şekilde, öğrenici yanlış cevabı verene kadar devam etmektedir. Eğer, öğrenici yanlış cevap verdiyse sözcüğün doğrusu verildikten sonra toplam puanı verilmektedir. Öğrenici tekrar başlamak istiyorsa yine "SES UYUM BAŞLAT" yazması yeterli olmaktadır. Eğer öğrenici tümce içinde yanlış olan sözcüğü kendisi bulmak ve bu şekilde A1- A2 seviyesinde olup olmadığını sınamak istiyorsa bota "SERBEST SES UYUMU OYUNU" ya da "OYUN3" yazması gerekmektedir. Bu şekilde yazdığında öğreniciye bir tümce verilmekte ve uyumu bozan sözcüğün doğrusunun yazılması istenmektedir. Öğrenici tümcedeki yanlış sözcüğü görür ve doğrusunu yazarsa, Gökbilge öğreniciye ses uyumunda iyi olduğunu söylemektedir.

Eğer öğrenici yanlış sözcüğü bulup doğrusunu yazamazsa Gökbilge öğreniciye A1-A2 seviyesinde ses uyumlarına çalışması gerektiğini söylemektedir.

4. Sonuç

Öğrenici için ses uyumu bulunmayan bir dilden tabana gelen ekteki seslerin tabandaki seslerden belirlendiği ses uyumu kurallarını öğrenmek, öğrenmeyi geciktirebileceğinden öğreniciye ses uyumunun farkındalığını kazandırmak için araç geliştirilmiştir. Çalışmayla, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen dil öğrenicilerine ünlü ve ünsüz uyumlarının öğretimini, sohbet botu olan Gökbilgeden yararlanılarak kolaylaştırmak hedeflenmiştir. Oyunun öğretici gücünden yararlandığımız, keyif alarak öğretmeyi hedeflediğimiz ses uyumu oyunuyla, öğrenicilerin ses uyumlarında istisna sözcükleri de görmeleri sağlanmıştır.

Kaynakça

Doğan, C. (2007). Arap Öğrencilere Türkçe Ses Bilgisi Öğretimi. *Marife, 2,* 233-249.

Efendioğlu, S., & İşcan, A. (2010). Türkçe Ses Bilgisi Öğretiminde Ses Olaylarının Sınıflandırılması. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 121-143.

Ekdi Koç, S. (2018). *Dilsel Odaklı Konuşma Stratejilerinin Diyalog Botu Üzerine Uygulanımı.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi.

Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, Ç. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 51-69.

Erol, H. (2008). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bildirme ve Tasarlama Kiplerinin Öğretimi ve Sıralaması*. Yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Kara, M. (2010). *Oyunlarla Yabancılara Türkçe Öğretimi.* TÜBAR-XXVII.

Sebzecioğlu, T. (2015). Çevrimiçi Etkileşimli Türkçe Diyalog Botu Projesi: Gökbilge. *2. Uluslararası Sözlük Bilimi Sempozyumu 'Elektronik Sözlükler'*. 3-4 Kasım 2015. İstanbul. İstanbul Üniversitesi..

TDK (2011). *Türkçe Sözlük* (11. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.

Genç Dilbilim Yazılar, 2020
Dilbilim Derneği Yayınları, Ankara
153-160

Gülmece Kuramlarına Dayalı Güldürü: Tolgshow Örneklemi

Saye İla AKKAYA

Mersin Üniversitesi

sayeilaa@gmail.com

Öz

Neden güldüğümüz ve gülmece yaptığımız ile ilgili çeşitli kuramlar mevcuttur. Rönesans'tan sonra gülmece ile ilgili psikolojik ve fizyolojik kuramlar ortaya atılmaya başlanmıştır (Raskin, 2008:103). Bu çalışmanın amacı, Morreall'ın (1983) derlediği üstünlük, uyuşmazlık ve rahatlama kuramlarına dayalı olarak 2017-2018 yıllarında yayınlanan, Fırat Doğu Parlak, Tolga Çevik ve tanınmış kişiler arasında gerçekleşen Tolgshow isimli doğaçlama komedi televizyon programındaki gülmece unsurlarını sınıflandırıp, izleyicilerin en çok hangi kurama dayalı güldüğünü saptamaktır. Çalışmada, Tolgshow programının 26 bölümünde yer alan 231 etkileşim, dilsel ögeler ve bağlam doğrultusunda incelenmiş, Morreall'ın sözünü ettiği kuramlara göre sınıflandırılıp tablolaştırılmıştır. Etkileşimler, üstünlük kuramında "kabalık" stratejileri ve uyuşmazlık kuramında "sözcük oyunları" göz önünde bulundurularak sınıflandırılmıştır. Çalışmanın sonucunda en fazla uyuşmazlık kuramı bağlamında eşadlılık ve benzerlik kullanılarak gerçekleştirilen sözcük oyunlarına gülündüğü görülmüştür.

Anahtar sözcükler: üstünlük kuramı, uyuşmazlık kuramı, rahatlama kuramı, sözel gülmece, anlambilim

1. Giriş

Gülme ve gülmecenin günlük hayatımızdaki önemi yadsınamaz bir gerçektir. Gülme eylemini sadece komik bulduğumuz durumlar sonucunda da gerçekleştirmeyiz. Kültürümüz, hatta büyüdüğümüz ortam bile neye güleceğimizi şekillendirir. Geçmişten günümüze "Neden ve neye güleriz?" sorusunun yanıtı aranmaktadır ve bununla ilgili çokça kuram ortaya atılmıştır. Antik Yunan'dan 20. yüzyıla kadar kahkaha ve gülmece ile ilgili yorumların büyük çoğunluğu alaycı kahkahaya ya da şaka, ince espri ve komediden ziyade insanı yeren kahkahaya odaklanmıştır. Plato, gülmeyi, akılcı iradeyi yok sayan duygu olarak tanımlamaktadır (Morreall, 2016). Benzer şekilde Farabi, İbni Sina, İbni Rüşd gibi islam filozofları için de gülmece "yerme sanatı"dır (Han, 2013).

Yücel (2013), Morreall'ın gülmeceyi, "tehlikenin geçmesi karşısında paylaşılan bir etkinlik" olarak tanımladığını belirtmektedir. Freud (1905) ise gülmecenin bilinçaltımızda olan bir şey olduğunu söylemektedir. Bergson (2013), gülmecenin tam

anlamıyla "insancıl" olan şeyin dışında gerçekleşmeyeceğini söylemiş ve bunu, bir hayvanda, sadece insana ait davranış ya da ifade tespit ettiğimizde güleriz diyerek örneklendirmektedir. Ona göre gülmek, işbirlirğine dayalı bir harekettir (Attardo, 1994:50'den akt. Tomoioagă, 2015:161). Jason P. Steed'e (2016) göre gülmece yaparak kimlik inşa ediyor, gruplaşıyor ve sınırlar oluşturuyoruz. Gülmece, günlük konuşmaların temel görünümlerinden birini temsil etmektedir. Bu yüzden bütün insanlar doğal olarak gülünç konuşma ve davranışa katılmaktadır (Uçar, 2014:18).

Tolgshow, 2017-2018 yıllarında yayınlanmış, seyirci ile etkileşim halinde olunan bir doğaçlama komedi programıdır. Tolga Çevik, Sarp Bozkurt, her bölüm değişen seyirciler ve tanınmış kişiler ile birlikte dış ses yönetmen tarafından yönlendirilerek her bölüm farklı bir karakteri canlandırmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Morreall'ın (1983) derlediği üstünlük, uyuşmazlık ve rahatlama kuramlarına dayalı olarak 2017-2018 yıllarında yayınlanan, yönetmen Fırat Doğu Parlak, oyuncu Tolga Çevik ve çeşitli tanınmış kişiler arasında gerçekleşen Tolgshow isimli doğaçlama komedi televizyon programındaki gülmece unsurlarını sınıflandırıp, izleyicilerin en çok hangi kurama dayalı güldüğünü saptamaktır. Çalışmada, Tolgshow programının 26 bölümünde yer alan 231 etkileşimin, dilsel ögeler ve bağlam doğrultusunda derlemi oluşturulup incelenmiş, Morreall'ın sözünü ettiği kuramlara göre sınıflandırılıp tablolaştırılmıştır. Etkileşimler, üstünlük kuramında "kabalık stratejileri" ve uyuşmazlık kuramında "sözcük oyunları" göz önünde bulundurularak sınıflandırılmıştır.

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Üstünlük Kuramı

Bu kuram, gülmecenin saldırgan yönü olarak açıklanmaktadır (Raskin, 1985:111'den akt. Tomoioagă, 2015:160). Çünkü üstünlük kuramını içeren gülmece unsurlarında bir taraf, diğer tarafa karşı üstünlüğünü hakaret ederek, alay ederek vs. gösterir. Kendisini üstün gören yani gülen kişi, güldüğü kişinin yaşadığı gülünç durumu yaşamadığı için üstün hisseder. Temelinde alay etme ve başkaları üzerinde üstünlük kurma duygularının yattığı üstünlük kuramının en önemli temsilcisi Thomas Hobbes'tur. Hobbes, bu kuramı "ani zafer duygusu" olarak tanımlamakta ve gülen kişinin kendisiyle gurur duyduğunu, kendisini tebrik ettiğini ve bu yüzden güldüğünü söylemektedir (Morreall, 1997:10'dan akt. Abalı, 2016:118). Üstünlük kuramında, gülmecenin bazı insan ya da gruplara, tipik olarak politik, etnik ve cinsiyetçi temellere karşı olduğu söylenmektedir (Krikmann, 2006:27). Çalışmada ele alınan Tolgshow programında da üstünlük kuramı öğelerine sıkça rastlanmaktadır çünkü Tolga Çevik'in, kendisini savunurken yönetmene yaptığı hazırcevaplık onu yermektedir.

2.2. Uyuşmazlık (Uyumsuzluk) Kuramı

Duyduğumuz ya da gördüğümüz şeylerle ilgili her zaman belli fikirlerimiz olur çünkü bazı durumların sonucu, başından bellidir. Uyuşmazlık Kuramına göre belirli kurallar ya da kalıpların beklenmedik bir şekilde sonlanması ya da içerisinde beklenmedik bir durumun gerçekleşmesi ile gülmece gerçekleşmektedir (Morreall, 1997:24-25; Türkmen, 2002:372'den aktaran: Şahin, 2010:261) çünkü bu durumlar alışılagelmiş düzenimizi bozmaktadır. Attardo bunu "iki fikir arasındaki uyumsuzluk" şeklinde adlandırmaktadır

(Raskin, 1985:32-33 ve McGhee, 1984'den akt. Attardo, 1994:48). Aristotle *Rhetoric* adlı kitabında "uyuşmazlık" sözcüğünü kullanmamasına rağmen gülmecenin bu bağlamda gerçekleştiğini, kişinin gülmesinin bir yolu, beklenmedik bir durumun gerçekleşmesidir ifadesiyle belirtmektedir. Gülmecenin en önemli temsilcileri James Beattie, Arthur Schopenhauer ve Immanuel Kant'tır (Morreall, 2016). Bu kuram için en önemli durum insanın idrak edebilme yeteneğidir çünkü kişi, olaydaki normal durumu ve gidişatı bilmezse uyumsuzluğu göremez (Meyer, 2000:313'den akt. Scheel, 2017:13; Yardımcı, 2010:22). Günümüz komedi programlarında, konuşucu, anlatısına seyircide bir beklenti oluşturarak başlayıp sonunda ters köşe yaparak, seyircilerin bu beklenmedik duruma gülmelerini sağlamaktadır (Morreall, 2016). Benzer şekilde, Tolgshow programında da yönetmenin istekleri, sözcük oyunlarını kullanılarak anlaşılmamış ya da yanlış anlaşılmış gibi karşılanmaktadır.

2.3. Rahatlama (Psikanalitik) Kuramı

Bu kurama göre, kişiler, bastırılmış duygu ve düşüncelerindeki –saldırganlık, cinsellik- enerjiyi ortaya çıkarmak için gülüp rahatlamaktadır. *On The Physiology Of Laughter* makalesinde Herbert Spencer (1911) "Sinir enerjimiz her zaman kaslarımızın hareket etmesine yol açar." demiştir. Mesela kişi, birine sinirlendiğinde ona yaklaşır ve yumruklarını sıkar. Eğer sinir enerjisi belli bir seviyeye çıkarsa saldırıya geçer. Kahkaha da benzer şekilde işler ancak kahkaha atarken kas hareketleri, diğer daha geniş çaplı hareketlerin ön aşaması değildir. Yoğun olsa bile kahkaha; kaçmanın, kavganın ya da başka türlü bir hareketin başlangıcı değildir. Spencer'a göre aşırı sinir enerjisi uygun bulunmayan durumların enerjisidir ve gülerek rahatlanmaktadır (Morreall, 2011). Terapi olarak görünen gülmece ve kahkaha, bilişsel ve duygusal gerginliği rahatlatır (Tomoioagă, 2015:161). Örneğin bir kaza sonucu gülme, rahatlama ile ilgilidir. Kuramın en önemli temsilcilerinden biri olan Sigmund Freud'a göre güldürü yapmak, sosyal tabuları kabul edilebilir durumlara dönüştürmeyi sağlamaktadır (Krikmann, 2006:28).

3. Bulgular

3.1. Üstünlük Kuramı bağlamında Tolgshow

Bu alt başlıkta çalışmanın ilk çözümlemesi olan üstünlük kuramına bağlı güldürü öğeleri incelenmiş ve kabalık stratejilerine göre sınıflandırılmıştır. (1)'de ve (2)'de olumlu kabalık stratejisi (*positive impoliteness*) kullanılmıştır. Görmezden gelmek, dışlamak gibi durumlar olumlu kabalık stratejisidir. (1)'de Tolga Çevik (TÇ) açılış konuşmasını yaptıktan sonra sahneye Hülya Avşar'ı (HA) davet etmiştir. Hülya Avşar sahneye çıktığında "Kim talkshow" yapacak?" sorusunu yöneltmiş ve Tolga Çevik'i görmezden gelerek gülme unsuru yaratıştır. (2)'de ise gösteri finalinde oyuncular alkışlanıp gönderildikten sonra sıra Tolga Çevik'e gelir. Yönetmen (Y), onu "salak" diye sunar ve Tolga Çevik "salak" sıfatını tekrar yönetmene yönelterek güldürüye sebep olur.

(1) HA: Evet kim talkshow yapacak?
TÇ: Ben otoparktayım.
(2) Y: Kim kaldı geriye? 1 numaralı salağımız.
TÇ: Estağfurullah hocam, sizi zaten alkışladılar.

(3)'te olumsuz kabalık stratejisi (*negative impoliteness*) kullanılmıştır ve küçümsemek, korkutmak buna örnek olabilir. Örnekte, Cem Yılmaz'ın (CY) uyuyarak Tolga Çevik'in

de çömelerek Michael Jackson taklidi yapmaları ve bunu savunmaları, yönetmenin kendileriyle dalga geçmesine sebep olup güldürüye sebep olmaktadır.

(3) CY: Benim çok çirkin bir Michael Jackson taklidim var yapayım mı?
Y: Ne bu?
TÇ: Adam uyuyamaz mı? Bak benim de var mesela, {çömelir} Adapazarı konseri.
Y: Akraba olduğunuza kesin inandım.

(4)'te ve (5)'te alaycı incelik (*sarcasm*) kullanılmıştır, samimiyetsizlik bunun görünümlerinden biridir. (4)'te sahneye karlı bir dağ görüntüsü vermesi için beyaz perde asılır. Yönetmen, Tolga Çevik ve Sarp Bozkurt'tan oradan kaymalarını isteyince Tolga Çevik, yönetmene dahi olduğunu söyleyerek güldürü unsuru yaratmaktadır. (5)'te ise yönetmen, Tolga Çevik ve Ferit Aktuğ'dan (FA) kavga etmelerini istemekte, ancak istediği sonucu göremeyince sinirlenmektedir. Ferit Aktuğ, söylenenleri yapamamayı müziğe bağlayınca yönetmen onlarla alay etmiş ve güldürüyü gerçekleştirmiştir.

(4) Y: Arkadaşım, kar var kar! Kayak, karda kayar.
TÇ: Biz niye yerimizde sayıyoruz böyle dahi beyinler olduğu halde ya?

(5) FA: Hocam müzik geç giriyor sanki. Hint müziği mi istediniz?
Y: Ha her şeyi becerdiniz bir müzik kaldı!

(6)'da beklenen inceliği göstermeme (*witholding*) stratejisi ile güldürü yapılmaktadır. Yönetmen, Tolga Çevik'ten seçtiği herhangi bir seyirciye (S) çok ünlü biriymiş gibi davranmasını istemektedir. Seçilen seyircinin, programa gelmenin onun için zahmet olduğunu söylemesi üstüne Tolga Çevik'in takındığı beylik davranış seyircinin gülmesine sebep olmaktadır.

(6) TÇ: Efendim nasılsınız? Ne kadar onore ettiniz bizi buraya gelmekle.
S: Zahmet oldu.
TÇ: Zahmet mi oldu? Otur otur.
Y: Arkadaşım n'oldu?
TÇ: Öyle beş dakikalık bir ünlülük işte, bitti. Benim gözümden düştüyse artık ülke çapında bir şey ifade etmiyor demektir.

(7)'de ve (8)'de yalın/sade kabalık (*bald on record impoliteness*) kullanılmıştır. Doğrudan, açık, kısa ama öz kabalık yalın kabalıktır. (7)'de Tolga Çevik'in yönetmene doğrudan "hayvan" demesi gülünmesine sebep olmaktadır. (8)'de ise Tolga Çevik, müzisyen Özer Atik'i sevimli bulduğu için yanaklarını sıkıp ona "sosis" demiştir ancak yönetmen, müzisyenin doğrudan görüntüsüyle dalga geçmek amacıyla "dana jambonu" diyerek güldürü unsuru yaratmaktadır.

(7) TÇ: Yönetmen ile tanıştığım için hayvanlar alemine yakınım.

(8) TÇ: Yerim ben seni sosis!
Y: Sosis mi? Baya dana jambonu o ya.

3.2. Uyuşmazlık Kuramı bağlamında Tolgshow

Bu alt başlıkta çalışmanın ikinci çözümlemesi olan uyuşmazlık kuramı bağlamındaki güldürü unsurları sözcük oyunlarına göre sınıflandırılmıştır. (9)'da ve (10)'da eşadlılık/eşseslilik sözcük oyunları işlenmiştir. Sesletim ve yazımın aynı, anlamların bağlantısız olduğu durumlar buna örnektir (Uçar, 2014:27). (1)'de *beyaz* sözcüğünün eşadlılığından yararlanılarak güldürü yapılmaktadır. Sözcüğün akla ilk gelen anlamı renk olan beyazdır ancak Cem Yılmaz, sözcüğü Beyaz Show isimli talkshow programına gönderimde bulunarak kullanmıştır. Tolga Çevik'in ise *renk* olan anlamına gönderimde

bulunması sonucu gülme gerçekleşmektedir. (2)'de ise yönetmen, Sarp Bozkurt'tan (SB) sahnedeki seyirci ile bakışmasını istersen *kesişmek* eylemini kullanmıştır. Sarp Bozkurt ise eylemin eşadlı görünümünden faydalanarak güldürüye sebep olmaktadır.

(9) Y: Cem Bey, bu arkadaşımız talkshow'u sadece kendisinin yaptığını zannediyor.
CY: Yok daha önce yapıldı. Çok renkli şeylere katıldım ben, mesela Beyaz Show.
TÇ: Ama o tek renk.

(10) Y: Sarp, Elif ile kesişiyorsun!
SB: Kesişmek… {eline bıçak alır}

(11)'de, (12)'de ve (13)'te benzerlik sözcük oyunu kullanılmıştır. Sesletimin de yazımın da benzer olduğu durumlar buna örnektir (Uçar, 2014:27). (11)'de Tolga Çevik, *kriket* oyununu kriket sözcüğünün ve "kırık et" tamlamasındaki ses benzerliğini kullanarak tanımlamış ve güldürü unsuru yaratmıştır. (12)'de "kıt" sözcüğü ve "-kit" hecesinin ses benzerliğinden yararlanılmıştır. "Kıt" sözcüğü "az bulunan" anlamında kullanılmaktadır. Yönetmen, Red Kit çizgi filminin "-kit" hecesini "kıt" olarak seslendirmiştir ve Tolga Çevik de bu benzerlikten yola çıkarak güldürüye sebep olmaktadır. (13)'te ise yönetmen, Tolga Çevik'ten Cem Yılmaz'ın Russell Crowe ile olan anısını dinlemesini isteyip kendisinden Russell Crowe'u tanıyormuş gibi yapmasını istemiştir. Tolga Çevik de "Russell" isminin sesletimiyle "nasıl" soru sıfatının sesletimi arasındaki benzerliği kullanmıştır.

(11) Y: Kriket ne?
TÇ: Kriket böyle donmuş da buzluktan çıkarırken yarısı kırılır ya, kırık et.

(12) Y: Redkıt vardı biz çocukken hatırlıyor musun?
TÇ: Çok anlayamamıştık, red kıt.

(13) Y: Arkadaşım Russell Crowe'u dinle, arkasından çok büyük bir hikaye anlat. Russell'ı sen de tanıyormuşsun gibi yap.
TÇ: Evet Russell'ı tanıyorum ama rasıl tanıyorum bilmiyorum.

(14)'te ve (15)'te çok anlamlılık sözcük oyunları kullanılmıştır. Çok anlamlılıkta sesletim ve yazım aynı, anlamlar da bağlantılıdır (Uçar, 2014:27). (14)'te sahneye baba rolü için bir seyirci çıkar ancak anne rolü için kimse yoktur. Yönetmen, seyirciye eşinin nerede olduğunu sorunca Tolga Çevik "eş" sözcüğünün çok anlamlılığından yararlanarak güldürüye sebep olmaktadır. (15)'te ise Aşkım Kapışmak, Tolga Çevik'in iç sesi olacaktır. Yönetmen, Aşkım Kapışmak'tan Tolga Çevik'in arkasında durup temas etmesini "arkadan konuşan ses" diye açıklayarak istemiştir ancak yapılması gereken tanım "iç ses"tir. Tolga Çevik de sözcüğün çok anlamlı görünümüyle güldürüye sebep olmaktadır.

(14) Y: Hakan Komutanım eşiniz nerede?
TÇ: Hakan Bey'in bir eşi daha yok.

(15) Y: O senin arkandan konuşan sesin.
TÇ: Arkamdan konuşuyorsa papaz oluruz ama.

16)'da ve (17)'de durumsal uyumsuzluk işlenmiştir. (16)'da Tolga Çevik sahneye "Bıngıl" karakterini canlandırmak için çıkmıştır. Yönetmen, Bıngıl görüntüsüyle uyuşmamasına rağmen diyetisyeni canlandırmasını istemiştir ve bu da gülünmesine sebep olmaktadır. (17)'de ise yönetmen, sahneye çıkan seyirciye memleketini sormakta ancak seyirci sessiz kalınca Tolga Çevik bu sessizlik üzerinden güldürü unsuru yaratmaktadır.

(16) Y: Sen doktorsun ve diyetisyensin.
TÇ: Ben? Ha şöyle diyetisyen: ne var ne yok her şeyi yiyorum ki size bir şey kalmasın.

(17) Y: Sen nerelisin Selin?
S: {cevap vermez}
TÇ: Hiç oralı değil.

3.3. Rahatlama Kuramı bağlamında Tolgshow

Bu alt başlıkta, güldürü unsurları çalışmanın son çözümlemesi olan rahatlama kuramı bağlamında incelenmiştir. (18)'de Hande Subaşı (HS), yönetmene canlandırılacak skeçte "Oturuyor muyum ben?" diye sormuştur. Tolga Çevik'in cevabı bastırılmış bir duygu olan cinselliğe gönderimde bulunmaktadır. Gülerek bunu açığa çıkarmak rahatlamadır.

(18) HS: Ben oturuyor muyum?
TÇ: Duştan yeni çıkmışsın sen.
Y: Arkadaşım sapıklık yapma!

(19)'da Tolga Çevik, DVD güldürüsü ile cinsellik tabusunu kullanmaktadır.

(19) Y: İki yanağı da insin kalksın {kalçanın}
TÇ: Bu söylemek istediklerimi DVD'de bulabilirsiniz.

(20)'de yönetmen, Tolga Çevik'e nasıl talkshow'cu olacağından bahsederken söylenmeyecek bir şey söylemesini istemiştir. Tolga Çevik'in cümleye "senin" diye başlama şekli bağlam çerçevesinde hakaret edecekmiş izlenimi vermektedir ve bu, seyircide gerginliğe sebep olmuştur. Ancak daha sonra Tolga Çevik'in olası bir şekilde devam etmesi seyircinin gerginliğini alıp rahatlamasına sebep olmuştur.

(20) Y: Talkshow'cu söylenmeyecek şeyleri açar mesela.
TÇ: Senin… Aklından geçeni okuyorum mesela.

(21)'de Tolga Çevik, Cansu Kurtçu'yu yalancı olmakla suçladıktan sonra Fettah Can'a (FC) hayatında var olmayan başka bir kadını sormuştur ve bu kızıştırma güldürüye sebep olmaktadır.

(21) TÇ: Tamam öbür ablayı alalım, bu yalancı çünkü. Öbür bir tane sarışın vardı içeride. Senin öbür geldiğin abla nerede?
FC: Hoppa!

(22)'de Tolga Çevik, internette tanıştığı kızı dalga geçerek Ferit Aktuğ'a anlatmıştır ancak Ferit Aktuğ, o kızın ağabeyidir. Tolga Çevik'in bahsettiği kızı canlandıran seyirci, ikisinin yanına gelince "Ağabey!" diye korkuyla seslenir. Sonrasında Tolga Çevik'in düştüğü bu zor durumdan kurtulma çabası güldürü unsuru yaratmaktadır.

(22) FA: Nilay, hayırdır?
TÇ: Aa, Abdülceyn! Ağabeyi şaşırtmaya çalışıyorum…

(23)'te kaba bir kadını canlandıran Begüm Kütük, skeçte Tolga Çevik ile sucukçuda buluşacaktır. Yanına geldiğinde nazik bir insanı canlandıran Tolga Çevik'in karşısına değil masanın üstüne oturur. Yönetmen bu durumla ilgili Tolga Çevik'ten şiir yazmasını istemiştir ve Tolga Çevik'in şiirinin son sözcüğü "tasa" seyircinin zihninde bağlamdan dolayı "kalça"ya gönderimde bulunduğu için gülünmesine sebep olmaktadır.

(23) Y: Kibarlıkla çok güzel bir şiir okuyarak başla.
TÇ: Ah bu kadar yakışır bir masa/ Yeni gelen bir tasa…
Y: Seyirci. Kafanız devamlı pisliğe çalışıyor!

Tablo 1. Genel gülmece kuramları

Kuramlar	Adet	%
Üstünlük	71	30.74
Uyuşmazlık	119	51.51
Rahatlama	41	17.75
Toplam	231	100

Programda yaygın olarak üstünlük ve uyuşmazlık kuramı bağlamında güldürü yapılmasının sebebi olarak, oyuncu ve yönetmen arasındaki çekişmelerin sözcük oyunları ve alaycı konuşmaların seyirciyi en fazla güldürdüğü durumlar olduğu düşünülmektedir.

Tablo 2. Sözcük oyunları bağlamında Uyuşmazlık Kuramı

Sözcük Oyunları	Adet	%
Eşadlılık/eşseslilik	39	%32.77
Benzerlik	13	%10.92
Çok anlamlılık	9	%7.56
Toplam	61	%51.25

Programda, uyuşmazlık kuramı bağlamındaki örneklemlerin 58'ini (%48.75) durumsal uyuşmazlık yani sözcük oyunu kullanmadan, sadece bağlam doğrultusunda beklenilmeyen durumlar ile güldürü gerçekleştirilen örneklemler oluşturmaktadır. Kalan 61 (%51.25) örneklemde en fazla eşadlılık/eşseslilik görülmesinin sebebinin programın doğaçlama bir güldürü programı olması, oyuncunun en hızlı biçimde yönetmene cevap vermesi ve bunu da en beklenmedik şekilde yapması olduğu düşünülmektedir. Bu sözcük oyununda sözcüklerin yazımı ve sesletimi aynı, anlamları bağlantısızdır.

4. Sonuç

Çalışma, *Neden güleriz?* sorusunun cevabı olarak kabul edilen üstünlük, uyuşmazlık ve rahatlama kuramlarının ayrımını yapıp bu üçü arasında en çok ne sebeple gülündüğünü araştırmıştır. Uyuşmazlık kuramı gülmecenin bilişsel mekanizması ile ilgili iken üstünlük ve rahatlama kuramları, gülmecenin etkileri ve psikolojik nedenleri ile ilgilenmektedir (Tomoioagă, 2015:160). Gülmece, toplumun dünya görüşü ile şekillenmektedir (Usta, 2009:49). Buna dayalı olarak Tolgshow programından yola çıkarak Türk seyircilerin en çok uyuşmazlık kuramına bağlı olan eşadlılık ve benzerlik sözcük oyunları aracılığı ile beklenmedik gelişmelere güldüğü sonucuna ulaşılmaktadır.

Kaynakça

Abalı, İ. (2016). Mizah Teorileri Bağlamında Yörük Fıkraları. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, 17*(9), 113-132.

Attardo, S. (1994). *Linguistic Theories of Humor*. New York: Mouten De Gruyter.

Bergson, H. (2003). *Laughter: An Essay on the Meaning of Comic.* London: Temple Of Earth.

Freud, S. (2001). *Jokes and their relation to the unconscious*. Vintage: New York.

Krikmann, A. (2006). Contemporary Linguistic Theories of Humor. *Folklore, 33*, 27-55.

Morreall, J. (1983). *Taking Laughter Seriously.* Albany: State University of New York Press.

Morreall, J. (2016). Philosophy of Humor. Retrieved from https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/humor/

Raskin, V. (Ed.) (2008). *The Primer of Humor Research.* Berlin, New York: Mouten De Gruyter.

Scheel, T. (2017). *Humor at Work in Teams, Leadership, Negotiations, Learning and Health.* New York: Springer.

Spencer, H. (1911). *Essays on education etc.* Dent: London.

Şahin, H. İ. (2010). Bektaşi Fıkraları ve Gülme Teorileri. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, 55,* 255-267.

Tomoioagă, A. (2015). *A linguistic analysis of jokes*. PhD Thesis. Oradea: Emanuel University.

Uçar, A. (2014). Gülmece ve Gülme Kaynağı Olarak Sözcük Oyunları. *Dil ve Edebiyat Dergisi, 11*(1), 17-43.

Usta, Ç. (2009). *Mizah Dilinin Gizemi.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Yardımcı, İ. (2010). Mizah Kavramı ve Sanattaki Yeri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(2), 1-41.

Yücel, D. M . (2013). *Gülmek Nedir? Komedi Felsefesi*. https://www.dmy.info/gulmek-nedir-komedi-felsefesi/ adresinden alınmıştır.

Wallace, R. S. (2005). *Be Your Own Botmaster.* ALICE A. I. Foundation Inc.