

5. ULUSLARARASI DİL VE ÇEVİRİBİLİM KONGRESİ

KONGRE TARİHİ: 24-25-26 Eylül 2025

5TH INTERNATIONAL CONGRESS OF LANGUAGE AND TRANSLATION STUDIES

CONGRESS DATES: September 24-25-26, 2025

Tam Metin Bildiri Kitabı

Full-Text Book

EDİTÖRLER / EDITORS

PROF. DR. **ONUR KÖKSAL**

ASST. PROF. DR. **MUSTAFA DOLMACI**

ASST. PROF. DR. **RUŞEN RAMİZOĞLU**

ÇİZGİ | e-Kitap



Books Livres Bücher Li
книги Książki 本 Boeke



Konferansı Düzenleyen Üniversiteler | Organizing Universities
Selçuk University | Azerbaijan University of Languages

Konferans Yeri | Conference Venue
Azerbaijan University of Languages / Baku / Azerbaijan

Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap)

©Çizgi Kitabevi

Aralık 2025

ISBN: 978-625-396-663-8

Yayıncı Sertifika No: 52493

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

- Cataloging in Publication Data (CIP) -

Editörler

Prof. Dr. Onur KÖKSAL

Asst. Prof. Dr. Mustafa DOLMACI

Asst. Prof. Dr. Ruşen RAMİZOĞLU

5. ULUSLARARASI DİL VE ÇEVİRİBİLİM KONGRESİ

Tam Metin Bildiri Kitabı

5th INTERNATIONAL CONGRESS OF LANGUAGE AND TRANSLATION STUDIES

Full-Text Book

ÇİZGİ KİTABEVİ

Sahibiata Mah.
M. Muzaffer Cad. No:41/1
Meram/**Konya**
(0332) 353 62 65

Konevi Mh.
Larende Cad. No:20/A
Meram/**Konya**
(0332) 353 62 66

Siyavuşpaşa Mh.
Gül Sk. No: 15 B
Bahçelievler/**İstanbul**
(0212) 514 82 93

www.cizgikitabevi.com

   / cizgikitabevi

Honor Com m ittee

Prof. Dr. Hüseyin YILMAZ
Rector of Selçuk University

Prof. Dr. Kamal ABDULLAYEV
Rector of Azerbaijan University of
Languages

Prof. Dr. Cem ZORLU
Rector of Necmettin Erbakan
University

Organizing Com m ittee

Chairman of the Organizing Committee and the Academic Representer

Prof. Dr. Onur KÖKSAL

Organizing Committee

Prof. Dr. Mustafa İsmail DÖNMEZ

Selçuk University

Prof. Dr. Hemide ALİYEVA

Azerbaijan University of Languages

Prof. Dr. Jale GARİBOVA

Azerbaijan University of Languages

Prof. Dr. Muhtar İMANOV

Azerbaijan University of Languages

Prof. Dr. Rubtsova Svetlana

YURIEVNA

SPb University

Assoc. Prof. Dr. Benövşe

MEMMEDOVA

Azerbaijan University of Languages

Assoc. Prof. Dr. Betül CAN

Selçuk University

Assoc. Prof. Dr. Larisa Vladislavovna

SOFRONOVA

Moscow State Linguistic University

Assoc. Prof. Dr. Nurcihan Yürük

Selçuk University

Assoc. Prof. Dr. Nuray DÖNMEZ

Selçuk University

Assoc. Prof. Dr. Sevda İMANOVA

Azerbaijan University of Languages

Asst. Prof. Dr. Mustafa DOLMACI

Selçuk University
Asst. Prof. Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK

Selçuk University
Asst. Prof. Dr. Ruşen RAMİZOĞLU

Selçuk University
Lecturer Müjdat ALAN

Selçuk University
Coşkun DADAŞOV
Azerbaijan University of Languages

Research Assistant Yonca Gül
UĞURLU

Selçuk University
Research Assistant Beyza Nur
ZORLU

Selçuk University

Important Dates

Congress Dates

September 24-25-26, 2025

Deadline for Abstract Submission
July 15, 2025

Notification of Acceptance
July 22, 2025

Participation Fee Payment Deadline
July 27, 2025

Announcement of Congress
Program

August 01, 2025

Deadline for Full Text Submission
October 19, 2025

Presentation Language

Turkish, Azerbaijani, English, Russian,
Arabic, Chinese

Congress Topics

The Congress is open to all original and academic studies written in the fields of Language and Translation

Studies in particular,

Literature, Linguistics, Foreign Language Teaching, Second Language Acquisition, Cultural Studies, etc

Keynote Speakers

Prof. Dr. Ali TEMİZEL

Selcuk University, Faculty of Letters
Department of Eastern Languages and Literatures – Persian Language and Literature

ANALYSIS OF TURKISH
TRANSLATIONS OF THE “FIRST
EIGHTEEN COUPLETS” OF RUMI’S
MASNAVI

Prof. Dr. Aymil DOĞAN (Retired)

Hacettepe University, Faculty of Letters

Department of Translation and Interpreting – English Translation and Interpreting

CONFERENCE INTERPRETING:
DEVELOPMENTAL STAGES AND
MENTAL MODELS

Prof. Dr. Azad MEMMEDOV

Azerbaijan University of Languages,
Chair of the Department of General Linguistics

FROM NATURAL (HUMAN TO HUMAN) DISCOURSE TO ARTIFICIAL INTELLIGENCE-ASSISTED (HUMAN TO ARTIFICIAL INTELLIGENCE)

Prof. Dr. Metanet ABDULLAYEVA
Baku State University, Faculty of Philology

Mənəviyyat Xəzinəsi – Klassik Poeziya

Prof. Dr. Muharrem TOSUN

Sakarya University, Faculty of Humanities and Social Sciences
Department of German Language and Literature

WHAT CONTRIBUTIONS CAN
MACHINE TRANSLATION MAKE
TO TRANSLATORS’ DECISIONS
AND THE TRANSLATION
PROCESS? DOES A
PROFESSIONAL TRANSLATOR
NEED MACHINE
TRANSLATION?

CONTENTS

GEMSTONES: AL-ANŞĀRĪ MANUSCRIPT, TITLED: KITĀB NUḤAB AL-DAKĀ'IR FĪ AḤWĀL AL-ĞAWĀHIR (THE BOOK OF SELECTED TREASURES WHICH DEALS ON THE PROPERTIES OF GEMSTONES)	
Ahmad Al ADDOUS	10
ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND DISCOURSE ETHICS: A LINGUISTIC EXAMINATION OF BIAS AND AUTHENTICITY	
Ahmad Haj ALI	22
FUNCTIONAL ANALYSIS OF THE VERB "TO TELL/TO SAY" IN TURKISH PROVERBS	
Ahmet KAYASANDIK	30
THE THEMES OF HOMELAND AND EXILE IN MAHJAR LITERATURE: A CLOSE READING OF BADRĪ SALĪM FARKŪH'S POETRY	
Ahmet YILDIZ	46
ANALYSIS OF TURKISH TRANSLATIONS OF THE "FIRST EIGHTEEN COUPLETS" OF RUMI'S MASNAVI	
Ali TEMİZEL	60
UNDERSTANDING HOSPITALITY IN AZERBAIJANI LINGUOCULTURE (BASED ON THE AZERBAIJANI LANGUAGE)	
Anara Rovshan MAMMADOVA	70
CONFERENCE INTERPRETING: DEVELOPMENTAL STAGES AND TRAINING	
Aymil DOĞAN	78
OLD UYGHUR MONUMENTS TRANSLATED FROM TIBETAN LANGUAGE	
Aysel AHMADOVA	113
CHALLENGES OF CULTURAL INTERPRETATION IN THE DIGITAL TRANSLATION OF CULTURONYMS	
Aysel SHABANOVA	122
THE CATEGORY OF TRANSITIVITY AND ITS ROLE IN THE LANGUAGE SYSTEM	
Aysel Tarverdi AGHAMALIYEVA	129
AN EVALUATION OF DOMINANT MASCULINE REPRESENTATIONS IN IRANIAN CINEMA	
Aysel YILDIZ	136
MOLLA ALI TALIBI AS A REPRESENTATIVE OF MIR HAMZA NIGARI'S LITERARY SCHOOL	
Ayten Abuzer HAJIYEVA	150
A COMPARATIVE CURRICULUM REVIEW WITHIN THE CONTEXT OF INTERPRETING COMPETENCE: THE CASE OF SELÇUK UNIVERSITY	
Onur KÖKSAL - Beyza Nur ZORLU KALE	162
POSSESSIVE STRUCTURES IN AGGLUTINATIVE LANGUAGES: THE CASE OF AZERBAIJANI AND TURKISH	
Chinara SHAHBAZLI	186
THE CLASH OF TRADITIONAL AND MODERN GENDER ROLES AS A SOURCE OF TENSION IN INTERNATIONAL FAMILIES	
Darya KOSENKOVA	195
SOCIOCULTURAL PROBLEMS OF INTERETHNIC UNIONS AS SEEN BY RUSSIAN STUDENTS	
Darya KOSENKOVA - Svetlana Valeryevna GUZENINA	199
THE INTERPRETATION SKILLS OF INDIVIDUALS GROWING UP BILINGUAL	
Deren MEMİOĞLU	203
ARTIFICIAL INTELLIGENCE, SYMBOL, AND SILENCE: ON THE WITHDRAWAL OF THE COLLECTIVE UNCONSCIOUS FROM LITERATURE	
Duygu SEZER	228

HUMAN-MEDIATED MACHINE TRANSLATION AND AI UTILIZATION IN THE CONTEXT OF DIGITAL ACTIVIST TRANSLATION: PROVIDING NEW OPPORTUNITIES AND CONCERNS Erdem AKGÜN	234
DIALOGIC PRAGMATICS IN "MODERN FAMILY" TV SERIES: A CONVERSATIONAL ANALYSIS OF CHARACTER INTERACTIONS Esin KEYSAN - Çağla ATMACA.....	250
THE REPRESENTATIONS OF WAR IN THE POETRY OF MAHJAR POETS: AMEEN MUSHRIQ AS A MODEL Fawzy Eid Bekhit ABDELAAL.....	272
IN-CLASS PROBLEMS IN READING LESSONS AND THEIR SOLUTIONS Gulnar Elmaz MUSAYEVA	287
MORPHOLOGICAL FEATURES OF VERBS IN PROVERBS OF THE ENGLISH AND AZERBAIJANI (NAKHCHIVAN) LANGUAGES Gulvira ABBASOVA	293
LINGUISTIC PERSONALITY OF AUTHORS IN AZERBAIJANI LITERATURE Gunay BAGHIROVA	298
THE ROLE OF ABBREVIATIONS IN THE EVOLUTION OF ENGLISH PERSONAL NAMES Gunel Khanlar YUNUSOVA.....	306
MUSICAL ACTIVITIES OF AMERICAN BOARD MISSIONARIES Hilal AKBULUT	311
"VALLEY OF THE MAGICIANS": SYMBOLS OF MAGICAL REALISM IN THE STRUCTURE OF THE POSTMODERN TEXT İlaha AHMADOVA	324
ORIENTALIST TRANSLATOR, HISTORIAN SCHOLAR, AS A TRANSLATOR OF THE HUMAN HEART İlaha DADASHOVA	334
REPRESENTATIONS OF WOMEN IN NATIONAL PUBLICISTIC DISCOURSE: A STUDY ON THE INTERRELATION OF LITERATURE AND SOCIETY İlaha SAFARZADEH	342
(NEO)PATRIARCHY AND COLONIAL OPPRESSION IN TSITSI DANGAREMBGA'S WRITING Inas LAHEG	348
CHIMERAS OF RUSSIAN ADVERTISING AND NAMING Irina KOPELOVA	358
PROBLEMS IN TURKEY TURKISH KORAN TRANSLATIONS: THE CASE OF SURAH YUSUF VERSE 50 İsmail SÖKMEN	364
EDUCATIONAL TRANSLATION IN THE MODERN METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE Iulia V. EGOROVA	372
"COMPARATIVE DICTIONARIES OF ALL LANGUAGES AND DIALECTS" (1787-1789) BY PETER SIMON PALLAS AS A SOURCE OF LEXICAL MATERIAL OF THE TURKIC LANGUAGES Izabela KOZERA-SŁAWOMIRSKA.....	381
TURKISH EPIC TRADITION AND "MANAS" Jale NAGHIYEVA	393
PROBLEMS OF TRANSLATING DOSTOYEVSKI'S TEXTS Kemale Aydın UMUDOVA	400
EXPLICIT STRATEGIES OF POLITENESS AND IMPOLITENESS IN TRADITIONAL MEDIA Khatira HUSEYNOVA	410
POETRY OF THE SILVER AGE IN THE AZERBAIJANI LANGUAGE: ISSUES OF TRANSLATION AND PERCEPTION Khuraman Arif MURSALIYEVA	419

ACADEMIC WRITING CHALLENGES OF EFL LEARNERS: A THEMATIC LITERATURE REVIEW (2000–2025) Kübra ŞİK.....	432
EXPLORING THE ETHICAL DIMENSIONS OF AI INTEGRATION IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: A SCOPING REVIEW Kübra ŞİK.....	449
DISCOURSE MARKERS AS MAIN TOOLS OF THE DISCOURSE Laila Sahib GADIMOVA	464
THE SEMANTIC SIGNIFICANCE OF SYNONYMOUS PARADIGMS IN THE FORMATION OF STYLISTIC EXPRESSION Latifa Vugar SHIRZADOVA	468
TEACHING RUSSIAN LITERATURE IN AN ITALIAN UNIVERSITY: A CASE STUDY: “DVORIANSKOE GNEZDO” (“A NEST OF GENTRY”) BY I. S. TURGENEV Luizetta FALYUSHINA	481
ARTISTIC LANGUAGE FEATURES OF TRANSLATED WORKS (EARLY 20TH CENTURY) Mehriban ASADULLASOY	494
WAYS OF CREATING SPECIAL TERMS IN THE MILITARY LEXICON OF THE LANGUAGE Mehriban İsa MAMMADJAFAROVA.....	502
THE STRATEGIC IMPORTANCE OF ENGLISH IN THE CONTEMPORARY BUSINESS ENVIRONMENT Mesma Yakub ZOHRAB-MAJID	513
TRANSLATION-BASED USE OF LITERARY TEXTS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE Muhammed TAŞKESENLİGİL.....	522
AUDIO DESCRIPTION IN TÜRKİYE: A COMPREHENSIVE ANALYSIS OF VISUALLY IMPAIRED PEOPLE’S EXPERIENCES Mustafa DOLMACI	534
FORENSIC LINGUISTICS: IN PURSUIT OF LINGUISTIC FINGERPRINTS Nadezda ERYILDIZ	552
A. S. PUSHKIN IN THE POETRY AND PROSE OF RUSSIAN POET MARINA TSVETAeva Nigar ALİYEVA	565
JAPANESE COMPOUND VERBS COMBINED WITH THE VERB –DASU AND THEIR EQUIVALENCES IN TURKISH Nihal ÇAKMAK BİLGİLİ	574
EXPLORING THE INTERPLAY BETWEEN LEARNER AUTONOMY AND TEACHERS’ LEARNER AUTONOMY SUPPORT BEHAVIORS IN EFL CONTEXTS: EVIDENCE FROM TURKISH HIGHER EDUCATION Nilüfer AYBİRDİ TANRIVERDİ - Melike DURMAZ - Gülcan BARAN.....	586
THE USE OF CHATGPT IN TRANSLATION AND INTERPRETING EDUCATION: PEDAGOGICAL ADVANTAGES AND POTENTIAL CHALLENGES FOR STUDENT TRANSLATORS AND INTERPRETERS Osman ÖZDEMİR.....	603
THE CONCEPT OF IDENTITY AND MINORITIES IN THE NOVELS OF FAREED RAMADAN Omer Faruk DEĞİRMENÇİ	618
SUBTITLING/DUBBING ACROSS THE DIVIDE: THE WOMEN’S DIALOGUES IN THE TURKISH SERIES ETHOS Özlem GÜLEN	624
LOVE ACROSS BORDERS: EXPLORING WOMEN’S EXPERIENCE OF MIGRATION, RACE AND CLASS IN THE WIDE SARGASSO SEA Özlem RECEBLİ	636
“THE ROAD HEARS THE TASTE”: WHEN AUTOMATIC SUBTITLING FAILS Patrizia GIAMPIERI	647

THE ROLE OF CZECH GRAMMATICAL TERMINOLOGY IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES: A CORRELATIONAL STUDY Pavel BLUĐOVSKÝ	669
ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: TRANSFORMING LEARNING PARADIGMS AND THE FUTURE OF PERSONALIZATION Peri AKHMADOVA	681
TIME AND SPACE CONCEPTS IN THE LINGUISTIC WORLDVIEW Rana Khatayil MAMMAZADA	699
TRANSLATION PROBLEMS IN TURKISH SUBTITLES OF WESTERN FILMS: AN ANALYSIS ON THE FILM HELL OR HIGH WATER Rolêda ABİÇ - Murat KALELİOĞLU	710
THE ROLE OF THE PARTICLE IN THE FORMATION OF DOUBLE MODALS IN STANDARD ENGLISH Saadat Tapdig NURIYEVA	723
DISCOURSE AND AI IN THE CLASSROOM DISCOURSE Sahila Baghir MUSTAFAYEVA	734
AN INTERTEXTUAL MAPPING OF J.D. SALINGER'S NINE STORIES Sena ABUŞOĞLU - Ayşe Zeynep KIVANÇ	738
NEGATION STRATEGIES IN POLITICAL DISCOURSE: FUNCTIONAL ROLES OF NEGATIVE LINGUISTIC ELEMENTS Serap BOZKURT GÜVENEK	751
RESEARCH UNIVERSITIES' LINGUISTIC APPEARANCES IN PROMOTING THEMSELVES Sevgi Çalışır ZENCİ	768
ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: DOES IT ENHANCE OR UNDERMINE CRITICAL THINKING? A REVIEW OF EXISTING EVIDENCE Sevil AGHAYEVA	777
POETIC ANTRONOMIC UNITS IN W. SHAKESPEARE'S WORKS Sevinc SELİMOVA	785
THE REPRESENTATION AND INTERPRETATION OF ASHIG ART IN ENGLISH Shahla Badir NAGHIYEVA	791
TRANSLATION, EMOTION, AND IDEOLOGICAL RECONSTRUCTION: TRANSLATING POLITICAL DISCOURSE IN JOURNALISTIC CONTEXTS Stavroula PARASKEVÍ VRAÏLA - Sotiris LİVAS	799
LANGUAGE, THINKING, AND WORLDVIEW Yegana Mashadi ORUJOVA	826
A STUDY IN THE CONTEXT OF EQUIVALENCE PROBLEMS IN POETRY TRANSLATION: NECİP FAZİL'S POEM "SAKARYA TÜRKÜSÜ" AND ITS TRANSLATION INTO ARABIC Yusuf BİLDİK	834
AI WRITING TOOLS: OPPORTUNITIES AND CRITICAL PERSPECTIVES Zahra TALEBİ GHAREMANLOUY OLYA	845
FUNCTIONAL STYLISTICS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF TEACHING STUDENTS-TRANSLATORS Yuliya Nikolajevna ZDORIKOVA	855
THE SEMANTIC LAYERS OF THE CONCEPT OF AMAE (甘え) IN DAZAI OSAMU'S KAZE NO TAYORİ AND ITS REFLECTIONS IN TRANSLATION Zeynep GENÇER BALOĞLU	859

PREFACE

In a world where technological advancements have rendered communication significantly more accessible, we are delighted to present the proceedings of the 5th International Congress of Linguistics and Translation Studies. This volume brings together the work of distinguished Turkish and international scholars who gathered to address key issues regarding language, culture, and translation.

Jointly hosted by Selçuk University and Azerbaijan University of Languages, the Congress was held as a hybrid event between September 24–26, 2025. Online sessions were conducted via the Zoom platform, while face-to-face sessions were hosted at the Azerbaijan University of Languages in Baku.

The primary objective of the Congress was to convene researchers working in linguistics, translation studies, second language acquisition, cultural studies, and foreign language teaching. Through these proceedings, we aim to share their efforts to re-evaluate research methods, identify emerging trends, and explore the intersection of language and culture.

The event commenced with opening remarks delivered by Prof. Dr. Hemide Aliyeva, Vice Rector of the Azerbaijan University of Languages, and Prof. Dr. Onur Köksal, Head of the Organizing Committee. We were further honored by the insights of our distinguished invited speakers: Prof. Dr. Ali Temizel, Prof. Dr. Aymil Doğan, Prof. Dr. Azad Memmedov, Prof. Dr. Metanet Abdullayeva, and Prof. Dr. Muharrem Tosun.

The Congress garnered significant international participation. In addition to scholars from Turkey and Azerbaijan, we welcomed presenters from Italy, Algeria, Germany, Russia, Georgia, Poland, the Czech Republic, the United States, Kazakhstan, the United Arab Emirates, Greece, and France. In total, the event featured 226 presentations delivered by 248 participants, comprising 110 online and 138 in-person papers.

We believe that the papers collected in this volume will offer significant contributions to the fields of linguistics and translation studies and serve as a guiding resource for future research.

We wish you a pleasant reading experience.

Prof. Dr. Onur KÖKSAL
Congress Chair On behalf of the Organizing Committee

GEMSTONES: THE AL-ANSARI MANUSCRIPT, ENTITLED KITAB NUKHAB AL-DAKA'IR FI AHWAL AL-JAWAHIR

GEMSTONES: AL-ANŠĀRĪ MANUSCRIPT, ENTITLED KITĀB NUḤAB AL-DAKĀ'IR FĪ AḤWĀL AL-ĠAWĀHIR

Ahmad Al Addous¹

Abstract

This paper examines the al-Anṣārī manuscript, entitled Kitāb Nuḥab al-ḍakā'ir fī aḥwāl al-ḡawāhir (The Book of Selected Treasures concerning the Properties of Gemstones), in two sections and a conclusion. The first part introduces the author, his most important works and the manuscript provenance, and discusses the manuscript in terms of: the title of the treatise, its date, method, the author's sources, copies, and notes. The second part then deals with the translation into Italian and focuses on a critique of the manuscript, its contents and formal characteristics. We will also examine the manuscript's text, describing the paper type and the script, as well as the ink used in copying it. In the conclusion, we will address the difficulties scholars face when embarking on the process of revising such a manuscript and translating it into another language.

The treatise of al-Anṣārī, Kitāb Nuḥab al-ḍakā'ir fī aḥwāl al-ḡawāhir, preserved in manuscript BUB ms. 3406, cc. 91r.-101r., Biblioteca Universitaria di Bologna, is a 16th-century miscellany of manuscripts, coming from the Luigi Ferdinando Marsili Fund.

The manuscript includes two other works by al-Anṣārī, namely: Iršād al-qā'id ilā asnā al-maqā'id (cc. 1r.-71r.) and Ġuniyat al-labīb fī ḡaybat aṭ-ṭabīb (cc. 71v.-90v.). All three texts were copied in Constantinople in the years 1007 and 1008 A.H (1598-1599 CE).

In addition to the al-Anṣārī trilogy, ms. 3406 also contains two incomplete writings, one by al-Ḥaḍr al-Muṣṭafī (cc. 101v.-105r.) and the other anonymous (105v.-132v.).

This rare manuscript is part of a large collection of Arabic-Islamic manuscripts owned by the Bologna University Library, considered one of the richest collections of Islamic manuscripts (711 codices) hosted in an Italian public library, the Oriental Manuscripts Fund of the Bologna University Library. Over the course of several centuries, in addition to preserving these manuscripts with utmost care, the library has carried out various restoration processes and rebinding of many volumes. A large number of them are written in Arabic and date from the 13th to the early 18th century. The collection covers an extremely wide range of themes: dozens of beautifully decorated Holy Qur'ans, hadith, Islamic jurisprudence, theological debates, prayers, grammars, poetry and metrics, mysticism, philosophy, medicine, astronomy, history, geography, etc.

Keywords: al-Anṣārī manuscript, *Nuḥab al-ḍakā'*ir, Arabic manuscripts, Bologna University library

Arabic manuscripts in Italian libraries

It is important to note, at both a preliminary and more general level, that the most striking feature of manuscript production in Arab-Islamic civilisation is undoubtedly its long-lasting, extensive presence, which, in terms of duration and scale, is unmatched by other civilisations,

¹ University of Bologna, Italy

including classical European or Eastern. This can be explained both by the vast quantity of works in Arabic, covering a wide range of fields of knowledge, and by the exceptional activity of reproduction or copying of texts, which took place over a vast geographical area and an equally vast period of time, testifying to the multiplicity of manuscript cultures with which Islam came into contact.

A significant portion of this immense literary heritage in the Arabic language, the result of original creation, development or scholarly reworking over more than 14 centuries, can be found in important Italian libraries, where collections of oriental manuscripts, mainly Arabic, have been built up since the 15th century.

The Arabic literary and codicological heritage, in the form of books, preserved and spread across a large number of libraries in many Italian cities, is among the richest in Europe. The most important collections of Arabic manuscripts are kept in various libraries, including the Biblioteca Ambrosiana in Milan, which boasts one of the most remarkable collections of Arabic codices (2,217 manuscripts), second only to the Vatican Library.¹ Its richest collection, about 1,600 manuscripts, known as the Caprotti collection, consists of a precious collection of Yemeni Arabic manuscripts, unique in the world in terms of genre and size.² Another important collection is found in the famous Medicea Laurenziana Library in Florence,³ with thousands of Oriental manuscripts. Other notable institutions include the University Library of Bologna, the National Central Library of Florence, the Braidense National Library of Milan, the Casanatense Library of Rome, the National Library of Naples and other libraries that preserve a considerable number of Arabic codices.

The most important collections of Arabic manuscripts in Italian libraries are often associated with prominent figures such as diplomats, travellers, scholars, merchants, and even adventurers and soldiers, who collected these books with interest and passion. To mention just a few of the most conspicuous Italian collections of Arabic manuscripts, it suffices to recall the figures to whom we owe their creation: Luigi Ferdinando Marsili (1658-1730), an adventurer, soldier and scientist who, in 1686, during the war between the Ottoman and Austrian empires, plundered some 459 codices from the library of the mosque in Buda, Hungary.⁴ These codices still form the eponymous collection in the University Library of Bologna, from which Al-Anṣārī's treatise, the subject of this study,

¹ Griffini, E., *Lista dei manoscritti arabi Nuovo Fondo della Biblioteca Ambrosiana di Milano*, in "Rivista degli studi orientali", III (1910), pp. 253-278, 571-594, 901-921; IV (1911-12), pp. 87-106, 1021-1048; VI (1914-15), pp. 1283-1316; VII (1916-18), pp. 51-130, 565-628; VIII (1919-20), pp. 241-367.

² Griffini, E., *I manoscritti sudarabici di Milano: catalogo della prima collezione (125 codici, 315 numeri)*, in "Rivista degli studi orientali", II (1908-1909), pp. 1-38, 133-166; III (1910), pp. 65-104.

³ Martel-Thoumain, B., *Les manuscrits arabes déposés à la Bibliothèque Medicea Laurenziana de Florence: nouvelles acquisitions*. Firenze, Università, Dipartimento di linguistica, 1997, XIV, pp. 50. (Quaderni di semitistica. Materiali, 2).

⁴ al-Addous, A., Antonino, B., Pasti, F., Soravia, G., *The Quran in the Manuscript Collection of the Bologna University Library* (I Corani nei fondi della biblioteca universitaria di Bologna), in "Bub: ricerche e cataloghi sui fondi dei manoscritti della Biblioteca Universitaria di Bologna", vol. 3, pp. 301-335, Minerva Edizioni, Bologna 20013.

originates;¹ the Venetian nobleman Iacopo Nani (1725-1797), a collector of coins and relics, and the philosopher Emilio Teza (1831-1912), whose names are linked to the two largest collections of Oriental texts in the Marciana Library;² the Piedmontese diplomat Romualdo Tecco (1802-1867), who procured a number of Oriental manuscripts, mostly Turkish, from Constantinople for the Royal Library of Turin;³ and finally, Prince Leone Castani (1869-1935), whose oriental manuscripts (Arabic and Persian) were donated by him, together with his precious oriental library, to the Accademia Nazionale dei Lincei in Rome.⁴

Cataloguing and digitisation of manuscripts

The first cataloguing of the manuscripts was started in the early 17th century by the Austrian orientalist and diplomat Michael von Talman, who was commissioned to compile the first index covering all the Arabic, Greek, Persian and Turkish manuscripts contained in the Marsili Library.⁵ However, before completing the work, he was called to take up a diplomatic post at the Sublime Porte in Istanbul.

For this reason, his index remained incomplete, and the university library holds three unpublished copies, which researchers may consult and view.

About thirty years after von Talman's work, the Lebanese scholar Youssef Al-Sam'ani prepared the second index of the entire collection of Oriental manuscripts. He provided a complete classification, including the authors' names and the titles of the manuscripts. He also added other information to identify the manuscripts, but made many errors that the diplomat, scholar and historian of the Ottoman Empire, Joseph von Hammer (1774-1856) highlighted during his visit to the library, adding his notes to the index after examining Haji Khalifa's extensive bibliography. It can therefore be said that Al-Sam'ani's efforts to prepare a second index were not without fruit. However, his work was not scientific in nature but rather based on his personal efforts and experience gained while working at the Vatican Libraries in Rome.

The third attempt to catalogue the collection took place after the enactment of a government decree in the early 18th century, requiring the cataloguing of all manuscripts in public libraries. A few

¹ al-Addous, A., *The Islamic Manuscripts in the Library of the University of Bologna (BUB)*, in "4th International Congress of Languages and Translation Studies (November 6-8 2024)", Abstracts Book, Çizgi Kitabevi, Aralık 2024, pp. 28-29.

² Pezzali, A., *Il fondo orientale della Biblioteca Nazionale Marciana*, in "Miscellanea marciana di studi bessarionei". Padova, Antenore, 1986, pp. 469-510 (Medioevo e Umanesimo, 24).

³ Noja, S., *I manoscritti arabi della Biblioteca Reale di Torino*, in *Studi in onore di Francesco Gabrieli nel suo ottantesimo compleanno*, a cura di R. Traini. Roma, Università di Roma "La Sapienza", Dipartimento di studi orientali, 1984, v. II, pp. 545-579.

⁴ Traini, R., *I fondi di manoscritti arabi in Italia*, in "Gli studi sul Vicino Oriente in Italia dal 1921 al 1970. Vol. II". L'Oriente islamico. Roma, Istituto per l'Oriente, 1971, pp. 221-253.

⁵ Gacek, A., *Some Remarks on the Cataloguing of Arabic Manuscripts*, British Society for Middle Eastern Studies, vol. 10, No. 2 (1983), pp. 173-179.

years after this law was enacted, Cardinal Giuseppe Mezzofanti (1774-1849), Professor of Arabic at the University of Bologna and a renowned linguist, began compiling a new catalogue. However, his index was limited to a brief physical description of the contents of the manuscript collection. Despite his valuable efforts, his attempt was considered inadequate, not only because it did not adopt the necessary elements for cataloguing, but also because it lacked the minimum requirements for any scientific cataloguing process or methodology.

These three indexes, which I have examined several times, remain as manuscripts preserved in the university library, where they can be consulted by scholars of the history of cataloguing, although they are not easily accessible to those who are not specialists in this field.

The most rigorous work remains the fourth and final index of Arabic manuscripts. It was compiled by Professor of Oriental Studies Victor von Rosen (1849-1908), who at the time had extensive experience in cataloguing manuscripts in the great library of St Petersburg, Russia. In his work, he demonstrated the correct methodology followed at the time for cataloguing manuscripts.¹

After a brief stay in Bologna in August 1883, no more than three weeks, he completed a new index of approximately 457 Arabic manuscripts. His index,² after being published two years after its printing at the Real Tipografia dei Lincei in Rome, to this day remains the only paper-based index for consulting the Arabic manuscripts preserved in the University Library of Bologna.

In 2017, following an agreement with the King Abdul Aziz Chair for Islamic Studies, the “AMBLU” project was launched to scan the entire collection of Arabic manuscripts. The project was completed in 2023 with the digitisation and online publication of all the Arabic manuscripts.³

Al-Anṣārī: the author and his works

Little biographical information has come down to us about the author of this precious manuscript. Even the dates of his death and, above all, his birth are not very certain. Abū ‘Abdu’llāh Šamsu ‘d-Dīn Muḥammād bin Ibrāhīm bin Sā‘id al-Anṣārī as-Sinḡārī, known by the nickname Ibn al-Akfanī, was born in the city of Sinḡār in northern Iraq. He moved to Cairo during the reign of the Mamluk sultan an-Nāṣir Muḥammād (1285-1341), where he practised medicine and took over the

¹ See Rosen, V., *Remarques sur les manuscrits orientaux de la Collection Marsigli à Bologne, suivies de la liste complète des manuscrits arabes de la même collection*, in "Atti della R. Accademia dei Lincei. Memorie della classe di scienze morali, storiche e filologiche", s. 5a, XII (1884), pp. 163-294.

² The catalogue was published in French, while the works and authors' names are in Arabic.

³ Since 2023, all users will be able to consult the entire collection of Arabic manuscripts on the university library website: <https://historica.unibo.it/cris/fonds/fonds02011>. See AL ADDOUS, A., *The Digitalization of Arabic Manuscripts in the Library of the University of Bologna (BUB)*, in "International Journal For Arabic Language and Literature", Special Issue on the Sixth Makkah International Conference on Arabic Language and Literature: Arabic Language and the Challenges of Digitalization, vol. 1, pp. 201-210.

management of the *Bīmaristān* (hospital) al-Manṣūrī. He died in 749 AH/1348 CE as a result of the plague that struck Egypt at the time.

In contrast to the scarce information about his life, there are various sources that list his works. Like many other scientists of his time, Al-Anṣārī devoted himself to various studies, such as mathematics, astronomy, chemistry, agriculture, philosophy, history and poetry.

It is believed that he wrote about twenty works, most of which were devoted to medical studies. The best known of those we have, apart from our manuscript, *La selezione dei tesori in merito ai gioielli* (A Selection of Treasures concerning Gemstones), are:

- *Advice for those who set themselves lofty goals, Iršād al-qāṣid ilā asnā al-maqāṣid*
- *The satisfaction of the wise in the absence of the physician, Ġuniat al-labīb fī ḡaybat aṭ-ṭabīb*
- *The unveiling of the state of the eye, Kaṣf ar-rain fī aḥwāl al-‘ain*
- *The ultimate purpose of bloodletting, Nihāyat al-qaṣd fī ṣinā‘at al-faṣd*
- *Pearls of wisdom on learning and science, Ad-durr an-naẓīm fī aḥwāl al-‘ulūm wa at-t‘alīm*
- *Examination and verification in the thorough inspection of slaves, An-naẓar wa ‘t-taḥqīq fī taqlīb ar-raqīq*
- *The book of arithmetical principles, Kitāb al-lubāb fī ‘l-hisāb*
- *The garden of the wise on medical knowledge, Rawḍ al-alibbā‘ fī aḥbār al-aṭibbā‘*
- *Dissection of unveiling, Tağrīd kaṣf ar-rain*
- *Treatise on mineral and animal subjects, Risāla fī al-ḡawhar al-ma‘dinī wa ‘l-ḥayawānī*
- *Sips of birds from the overflowing sea, Nağab aṭ-ṭā‘ir min al-baḥr az-zāḥir*

The most important Arabic sources for studies of al-Anṣārī’s works are the writings of his disciple, the Mamluk scholar Ṣalāḥ ad-Dīn Ḥalīl bin Aibak aṣ-Ṣafadī (d. 764 AH/1364 CE), author of *Al-Wāfī bi ‘l-wafayāt*,¹ and those of the Damascene historian Aḥmad bin Yaḥiyā bin Faḍ Allāh al-‘Umarī (d. 749 AH/1349 CE), author of the encyclopaedic compendium *Masālik al-abṣār fī mamālik al-amṣār*, *Itineraries of Knowledge in the Regions of the World*.² Other authors from later periods drew on the works of these two scholars, particularly those of Ṣafadī, such as Ibn Ḥağar al-‘Asqalānī (d. 852 AH/1450 CE) in his biographical dictionary of the leading figures of the 9th century AH, *Ad-durar al-kāmina fī a‘iyān al-mi‘a aṭ-ṭāmina*, *The Complete enlightenment up to 8th century*.³

We also find mention of al-Anṣārī’s in other sources, but they did not rely, like their predecessors, on the work of his disciples, and among the most important of them are: Ibn Iyas in *Badā‘i‘ al-zuhūr fī waqā‘i‘ al-duhūr*;⁴ Aṣ-Ṣaukānī in *al-Badr al-ṭālī‘ bi-mahāsin man ba‘d al-qarn*

¹ Cf. Ṣafadī 2000, vol. 2, pp. 20-21.

² See al-‘Umarī 2021, vol. 9, pp. 20-21.

³ See al-‘Asqalānī, vol. 3, p. 279.

⁴ See Ibn Iyas 1960, vol. 1, p. 523.

al-sābi’;¹ Al-Maqrīzī in *Kitāb al-sulūk li-ma’rifat duwal al-mulūk*² and Haji Khalfah in *Kashf al-zunūn ‘an asāmī al-kutub wa al-funūn, The Removal of Doubt from the Names of Books and the Arts*.³

Among the modern Arab authors who cite al-Anṣārī’s works are the Syrian poet and historian Ḥair ad-Dīn aḏ-Zīrikī in *Al-A’lām*, Aḥmad ‘Īsā in *Mu’ğam al-aṭibbā’*, *Corpus of the Doctors* and ‘Umar Riḍā Kaḥāla in *Mu’ğam al-mu’allifīn*, *Corpus of the authors*.⁴

Knowledge of al-Anṣārī in the West is thanks to two German scholars: C. Brockelmann and J. Hirschberg.⁵ A critical edition of al-Anṣārī’s text, which could not be found in European libraries, but only in the Library of Congress, is that edited by Anastase-Marie de Saint Elie in 1939, which cites the author under the name al-Akfāsī and which we mention only for the sake of completeness, as we were only able to observe it in the scanned PDF version: it has the same title and the text is essentially identical, with variations in the *incipit* and in the colophon.⁶

However, intensive research into lapidaries and studies of mineralogy among the Arabs, which had close links with other sciences and disciplines, began many centuries before al-Anṣārī, five to be precise. The great interest in precious stones is demonstrated by the large number of texts, about fifty, in which various types of stones are accurately described, along with their physical and chemical properties, their medicinal and supernatural virtues, and sometimes their talismanic properties; the stones were investigated, above all, for scientific purposes. The mathematician and astronomer ‘Uṭārid bin Muḥammad al-Ḥāsib (d. 821 AH/1418 CE) was the first author of a book in Arabic on stones, *Ḥawāṣ al-aḥğār, The Properties of Stones*, in which the author studies the characteristics of each of them. This text is cited by al-Birūnī and also by ar-Razī in his famous medical work *Al-Kitāb al-Hāwī*.

From the 3rd century AH come the book by Muḥammad bin Šādān al-Ğawharī, *Kitāb aṣnāf al-ğawāhir*, and that by the physician Yaḥyā bin Māsawaih (d. c. 857 AH), *Kitāb al-ğawāhir wa ṣifātihā*, in which the author includes an early list of gems and precious stones. Ibn Māsawaih also gave a detailed description of pearl-fishing and the diving methods used by pearl-fishers.

In his treatise on precious stones *al-Ğawāhir wa ‘l-aṣbāh*, the philosopher and scientist al-Kindī (d. c. 870 AH/1488 CE) quoted entire passages from Ibn Māsawaih’s book, as later did al-Bīrūnī (d. 1048 AH/1638 CE) in *Al-ğamāhir fī ma’rifat al-ğawāhir*. This work, which dates back to the middle

¹ See aṣ-Šaukānī 2004, vol. 2, pp. 79-80.

² See al-Maqrīzī 1958, vol. 2, p. 797.

³ Cf. Haji Khalfah 1955, vol. 1, p. 66, 736; vol. 2, p. 1211, 1474, 1490, 1935.

⁴ See. Kahala 1959, vol. 8, pp. 200-201.

⁵ See Brockelmann 1943, vol. 2, 1st ed., p. 137.

⁶ Cf. Anastase-Marie De Saint Elie, *Nukhab ad-Dakhair fī Ahwal al-Djawahir: ou Le Choix des Trésors enfouis dans la connaissance des Pierres Précieuses par IBN AL-AKFANI*, De l’Académie Royale Fouad I de Langue arabe, Le Caire-Bagdad, 1939.

of the 5th century AH, is considered the most important and best known of the ancient texts on precious stones, while Avicenna also devotes considerable space to them in his work *Kitāb aš-šifā'* in the section *Al-ma'ādin wa al-āṭār al-'alawiyya*.

In his cosmography *'Ağā'ib al-mahlūqāt wa ġarā'ib al-mawġūdāt, Wonders of Created Things and Strangeness of Existing Things*, Abū 'Abdallāh Zakaryyā al-Qazwīnī (d. 682 AH/1283 CE) devoted a hundred pages to the study of metals, stones and jewels. This long chapter by Qazwīnī is interesting not for its originality, but for the sources he used and his constant references to a supposed book by Aristotle.

About half a century later, following in the footsteps of Qazwīnī's cosmography, we find another work in which an entire chapter is devoted to minerals and precious stones: *Nuḥbat ad-dahr fī 'Ağā'ib al-barr wa al-baḥr* by the Damascene scholar and historian Šams ad-Dīn Abū 'Abdallāh Muḥammad bin Abī Ṭālib ad-Dimašqī (d. 727 AH/1327 CE). Over about forty pages, he provides a wealth of information on metals, minerals and precious stones. He starts by listing the seven most important metals (gold, silver, copper, iron, lead, zinc and mercury). In addition to frequently citing Mas'ūdī, Bīrunī and Aristotle, he also quotes several passages from 'Uṭārid al-Ḥāsib, the first scientist to study mineralogy.

Among the dozens of ancient works on minerals and stones, the most important are probably the aforementioned *Al-ġamāhir fī ma'rifat al-ġawāhir* by al-Bīrunī, and *Azhār al-afkār wa ġawāhir al-aḡġār* by al-Tīfāšī from the first half of the 7th century AH, often cited by al-Anṣārī. These are the works in which the two authors made the greatest contribution to the study of precious stones. Al-Bīrunī, in his *Ġamāhir*, reported with great precision the exact weight of 18 metals and precious stones, while al-Tīfāšī analysed 24 precious stones, describing their virtues, medicinal properties, weight, purity, price and geographical origin, as did our author al-Anṣārī about a century later.

The last two texts known to us before reaching al-Anṣārī's manuscript are: *Ma'dan an-nawādir fī ma'rifat al-ġawāhir* by 'Alā' ad-Dīn al-Bayhaqī, written at the beginning of the 10th century AH, and *Qaṭf al-azhār fī ḥaṣāṣ al-ma'ādin wa al-aḡġār* by Aḥmad al-Maġrabī (d. 1600 CE) from the 11th century AH.

The manuscript *Nuḥab al-ḍakā'ir fī aḥwāl al-ġawāhir*

Al-Anṣārī's treatise is contained in the manuscript marked BUB ms. 3406, cc. 91r.-101r.; this manuscript is a miscellaneous manuscript from the 16th century CE, measuring 250x115mm, pp.133, on paper, with a western-European-style cardboard binding bearing the coat of arms of Luigi Ferdinando Marsili in the centre of the back cover. It includes two other works by al-Anṣārī, namely: *Advice for those who set themselves lofty goals, Iršād al-qā'id ilā asnā al-maqā'id* (pp. 1r.-71r.), and

The satisfaction of the wise in the absence of the physician, Ġuniyat al-labīb fi ġaybat aṭ-ṭabīb (pp. 71v.-90v.).

Al-Anṣārī's trilogy is followed by two incomplete writings, the former by di-al-Ḥaḍr al-Mūṣlī and the latter anonymous (pp. 101v.-105r. and 105v.-132v. respectively).

The text of the treatise on gemmology (nineteen lines per page) is enclosed in a mirror bordered by a red *ġadwal*, in *naskhī* script and black ink; the colour red is reserved for the title of the treatise and the names of the precious stones. On page 100, there is a watermark with a star design. The colophon on p. 101r states that the text was copied from a manuscript composed by Ḥalīl b. Anbak al-Ṣafadī, in "noble handwriting", dated 15 ġumādā al-āḥira 737, from the original work by Muḥammad b. Ibrāhīm b. Sā'id al-Anṣārī, by the copyist Muḥammad b. Aḥmad al-Iqḥṣārī, on the last day of the month of *ša'bān* in the year 1007, in Constantinople.

All three of al-Anṣārī's writings were copied in Constantinople in the years 1007 and 1008 AH (1598-1599 CE): this was probably a single editorial programme, as evidenced by the sequence of texts in uninterrupted succession and by the presence of homogeneous formal characteristics, such as the *ġadwal* in red ink and the writing on 19 lines, also visible on the blank pages between 47r. and 52v., with the imprint of the ruling left by the *miṣṭarah*.

The title of al-Anṣārī's first and most famous encyclopaedic work appears on the old label affixed to the flyleaf: "*Irsciadul-mekasyd*" and "*70. Cujuscunque facinoris Arabicè descripta directio*". Subsequent catalogue descriptions are evidenced by the labels affixed to the front cover and spine: "Assemani codices Arabici n. 300" and "M. Miscellanei n. 43", referring respectively to the catalogues compiled by Giuseppe Simone Assemani (1687-1768 CE) in 1720 (BUB, ms. 2951, *Index Librorum Bibliothecae Marsiliana graecorum, latinorum, hebraicorum, arabicorum, turcicorum, et persicorum: nec non ruthenico, et illyrico sermone tum manuscriptorum, tum impressorum, quos excellentissimus Dominus Comes Aloysius Ferdinandus Marsilius Bibliothecae Instituti Scientiarum Bononiensis addixit. In septem partes diuisus. Opera Josephi Simonij Assemani Sacrae Theologiae Doctoris, et Linguarum Orientalium in Bibliotheca Vaticana Scriptoris, et in Collegio Urbano de Propaganda Fide Professoris*) and by Giuseppe Mezzofanti, a renowned polyglot and librarian at the Pontifical Library of the Archiginnasio in Bologna from 1815, carried out in the early 1800s (BUB, ms. 4111, *Catalogo de' manoscritti orientali, che si conservano nella Biblioteca della R. Università di Bologna*). Assemani's cataloguing ("Directio ad Scientias") is more analytical, while Mezzofanti's seems rather summary. The last in chronological order, sufficiently detailed, is the description by Viktor Romanovič Rosen, a great Russian Islamist and librarian, in the systematic catalogue of Arabic manuscripts compiled during a brief stay in Bologna in August 1883: our manuscript, no. 457, is located in section XIII, "*Recueils de traités hétérogènes*".

As mentioned above, the manuscript¹ comes from the collection of Luigi Ferdinando Marsili (1658-1730), or rather from the “exotic library” that the Bolognese count assembled mainly during his military campaigns in the service of Emperor Leopold I, and which he donated in 1712 to the newly founded Institute of Sciences in Bologna. And if, as Marsili himself recalls, the largest number of manuscripts were taken from the library “of the main mosque in Buda, and from another in the city”, and later, in Belgrade during the 1688 siege, it is reasonable to assume that al-Anṣārī’s work was produced in Constantinople, a city and emporium overflowing with manuscripts from all over the world, destined for libraries and bookshops, as attested by the Moroccan ambassador Abû-1-Ḥasan ‘Alī b. Muḥammad al-Tamḡrūtī, who was in Istanbul during those very years (1589-90). It can therefore be further assumed that from the capital, it arrived at a mosque library, such as that of Buda, characterised by its scholarly and legislative nature, after travelling the long Balkan routes of the Ottoman book trade, and found a suitable home there, due above all to the encyclopaedic nature of the first work in the codex, whose importance was already noted by the great orientalist and historian of the Ottoman Empire, Joseph de Hammer, when visiting the Bologna library: “*Irsiciadol kassid ila esna al makassed*, that is, direction of the eager to the highest sign of Sheikh Ibrahim Ibnol-ssaid al anssari, who died in 794 AH (1391 CE), encyclopaedia of seven speculative and mystical sciences, from which *Taschkoprisade* drew great benefit in his encyclopaedia”. This is a reference to the Arab bibliographer, author of an important classification system.

Translation and publication of the manuscript

The manuscript is very valuable, not only, in my opinion, for its title, which translates literally as *Selection of treasures concerning gemstones*, but also for the fact that no other manuscripts on this subject are currently known to exist in collections preserved in Italy.² Furthermore, the only volume by Arab authors on this subject published in Italian is the *Book of Precious Stones* by Ahmad al-Tifashi,³ who lived about two centuries before al-Anṣārī and is often quoted by the latter in his works. It is not unusual for a physician to be the author of a treatise on the most important precious stones, as these had to be known and studied for their physical and chemical properties as well, since they were used for therapeutic purposes. Avicenna also devoted a lot of space to them in his *Kitab ash-shifa*.

The volume contains the vocalised transcription and Italian translation of the original Arabic text, spelling corrections of many words, an abundance of footnotes, a study of the author of the

¹ A copy of this manuscript was first published in Beirut, Lebanon in 1908. Cf. Ibn Aa-Akfani, *Nuḥab aḍ-ḍahā’ir fī aḥwāl al-ḡawāhir*, ed. Louis Cheikho, Beirut 1908, pp. 751-763.

² al-Addous, A., Antonino, B., Pasti, F., Soravia, G., *La selezione dei tesori in merito ai gioielli (Selection of treasures concerning gemstones)*, Biblioteca Universitaria di Bologna, 2014.

³ See Zilio-Grandi, I (a c. di), *Il libro delle pietre preziose (Aḥmad al-Tifāṣī)*, Venezia 1999.

manuscript, al-Anṣārī, and his work, as well as studies on precious stones by leading Arab authors. We wanted to add other important tools to allow for a deeper understanding of the manuscript from a historical and cataloguing point of view, as well as of its contents. Therefore, there is a codicological description of the document, exhaustively compiled by the librarian who has for many years been engaged in Oriental collections from a historical and cataloguing point of view, as well as an interesting and indispensable glossary that effectively helps the reader to understand the words contained in the text of the work relating to precious stones, weights and measures, and colours. In addition, an index of the names mentioned by al-Anṣārī, which are often difficult to identify, and an extensive bibliography have also been compiled. Finally, we wanted to give scholars and all those who are preparing to read the volume a small gift by publishing a facsimile of the manuscript, which bears witness, in all its refined simplicity, to the *mise en page* of Arabic texts.

Bibliography

al-Addous, A., *The Islamic Manuscripts in the Library of the University of Bologna (BUB)*, in “4th national Congress of Languages and Translation Studies (November 6-8, 2024)”, Abstracts Book, Çizgi Kitabevi, Aralık 2024, pp. 28-29.

al-Addous, A., Antonino B., Pasti, F., Soravia, G., *The Quran in the Manuscript Collection of the Bologna University Library* (“I Corani nei fondi della biblioteca universitaria di Bologna”), in “Bub: ricerche e cataloghi sui fondi dei manoscritti della Biblioteca Universitaria di Bologna”, vol. 3, pp. 301-335, Minerva Edizioni, Bologna 20013.

al-Addous, A., Antonino B., Pasti, F., Soravia, G., *La selezione dei tesori in merito ai gioielli* (“*Selection of treasures concerning gemstones*”). *Il Ms. BUB 3406 di Al-Ansari sulle virtù delle pietre preziose*, Biblioteca Universitaria di Bologna 2014.

Anastase-Marie De saint Elie, A., *Nukhab ad-Dakhair fi Ahwal al-Djawahir: ou Le Choix des Trésors enfouis dans la connaissance des Pierres Précieuses par Ibn al-Akfani*, De l'Académie Royale Fouad I de Langue arabe, Le Caire-Bagdad 1939.

Bibliander's, T., *Machumetis saracenorum principis, eiusque successorum vitae, doctrina acipse Alcoran*, Basileae, 1543.

Brockelmann, C., *Geschichte der Arabischen Litteratur*, 2 vols, 1st ed., Leiden 1943.

Di Meglio, R., *I manoscritti arabi cristiani della Biblioteca Nazionale di Napoli*, in "Oriente Moderno", n.s., III (LXIV) (1984), pp. 41-50.

Gacek, A., *Some Remarks on the Cataloguing of Arabic Manuscripts*, *British Society for Middle Eastern Studies*, vol. 10, no. 2, 1983, pp. 173-179.

Griffini, E., *Lista dei manoscritti arabi Nuovo Fondo della Biblioteca Ambrosiana di Milano*, in "Rivista degli studi orientali", III (1910), pp. 253-278, 571-594, 901-921; IV (1911-12), pp. 87-106, 1021-1048; VI (1914-15), pp. 1283-1316; VII (1916-18), pp. 51-130, 565-628; VIII (1919-20), pp. 241-367.

Griffini, E., *I manoscritti arabi della biblioteca ambrosiana*, Roma, Casa Editrice Italiana, 1911.

Haji Khalfah, *Kashf al-ẓunūn ‘an asāmī al-kutub wa al-funūn*, ("The Removal of Doubt from the Names of Books and the Arts"), Majlis Dā’irat al-Ma‘ārif al‘Uthmānīyah, Istanbul 1951-1955.

Hammer, J. von, *Catalogo dei codici arabi, persiani e turchi della Biblioteca Ambrosiana*, in "Biblioteca Italiana o sia Giornale di letteratura, scienze ed arti", XCIV (1839), pp. 22-49, 322-348.

Ibn al-Akfani, Nuḥab aḍ-ḍahā’ir fī aḥwāl al-ḡawāhir, ed. Louis Cheikho, Beirut 1908, pp. 751-763.

Ibn Faḍl Allāh al-‘Umārī, Shihāb al-Dīn, *Masālik al-abṣār fī mamālik al-amṣār* ("Itineraries of Knowledge in the Regions of the World"), vol. 9, Dār al-Turāth, Beirut 2021.

Ibn Ḥajar al-‘Asqalānī, *al-Durar al-Kāminah fī a’yān al-mi’ah al-thāminah* ("The complete enlightenment up to 8th century"), Majlis Dā’irat al-Ma‘ārif al‘Uthmānīyah, vol. 3, Haydar Abad, 1931.

Ibn Iyas, *Badā’i‘ al-zuhūr fī waqā’i‘ al-duhūr*, vol. 1, ed. German Institute for Oriental Research, Beirut 1960-1975.

Ibn al-Nadim, M., *Kitāb Al-Fihrist*, ed. Gustav Flügel, 2 vol. Leipzig: Vogel 1871.

Kahala, ‘Umar, *Muḡam al-mu’allif’īn* ("Corpus of the authors"), Damascus 1957-1961. al-Maqrīzī, Taqī al-Dīn Abū al-‘Abbās Aḥmad ibn ‘Alī ibn ‘Abd al-Kitāb, *al-Sulūk li-Ma‘rifat Duwal al-Mulūk* ("Behavior to know the states of kings"), vol. 2, Lajnat al-Ta’līf, Cairo 1958.

Martel-Thoumian, B., *Les manuscrits arabes déposés à la Bibliothèque Medicea Laurenziana de Florence: nouvelles acquisitions*. Firenze, Università, Dipartimento di linguistica, 1997, XIV, pp. 50. (Quaderni di semitistica. Materiali, 2).

Nallino, C. A., *I manoscritti arabi, persiani, turchi e siriaci della Biblioteca Nazionale di Torino*, in "Memorie della R. Accademia delle scienze di Torino. Classe di scienze morali, storiche e filologiche", s. 2a, L (1901), pp. 1-91, 103-104.

Noja, S., *I manoscritti arabi della Biblioteca Reale di Torino*, in *Studi in onore di Francesco Gabrieli nel suo ottantesimo compleanno*, a cura di R. Traini. Roma, Università di Roma "La Sapienza", Dipartimento di studi orientali, 1984, v. II, pp. 545-579.

Pezzali, A., *Il fondo orientale della Biblioteca Nazionale Marciana*, in “Miscellanea marciana di studi bessarionei”. Padova, Antenore, 1986, pp. 469-510 (Medioevo e Umanesimo, 24).

Rosen, V., *Remarques sur les manuscrits orientaux de la Collection Marsigli à Bologne, suivies de la liste complète des manuscrits arabes de la même collection*, in "Atti della R. Accademia dei Lincei. Memorie della classe di scienze morali, storiche e filologiche", s. 5a, XII (1884), pp. 163-294.

Şafadī, Khalīl Ibn Aybak, *Kitāb al-Wāfī bi-al-Wafayāt*, vol. 2, Dār al-Turāth, Beirut 2000 aš-Šaukānī, Muḥammad Ibn ‘Abdullah, *al-Badr al-ṭālī‘ bi-mahāsin man ba‘d al-qarn al-sābi‘*, vol 2, Dar al-ma‘rifah, Beirut 2004.

Traini, R., *I fondi di manoscritti arabi in Italia*, in “Gli studi sul Vicino Oriente in Italia dal 1921 al 1970. Vol. II”. L’Oriente islamico. Roma, Istituto per l’Oriente, 1971, pp. 221-253.

Zilio-Grandi, I (a cura di), *Il libro delle pietre preziose* (Aḥmad al-Tifāšī), Venezia 1999.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND DISCOURSE ETHICS: A LINGUISTIC EXAMINATION OF BIAS AND AUTHENTICITY

YAPAY ZEKÂ VE SÖYLEM ETİĞİ: ÖNYARGI VE ÖZGÜNLÜK ÜZERİNE DİLSEL BİR İNCELEME

Ahmad Haj Ali¹

Öz

Bu makale, yapay zekânın dil üretimi, yorumlanması ve dolaşımı üzerindeki çok yönlü etkilerini keşfetmektedir. Öğrenci araştırmalarından sosyal medyaya kadar, AI destekli dilsel araçlar giderek insan iletişiminin merkezine yerleşmektedir. Bu çalışma, üç ana eksen etrafında detaylı bir değerlendirme sunar: dilsel önyargı, özgünlük sorunu ve geniş ölçekli söylemin toplumsal-demokratik etkileri. Ayrıca, teknik, kurumsal ve bireysel düzeyde uygulanabilir etik müdahale stratejileri önerir: kullanıcı kontrolü, izlenebilirlik, veri yönetişimi, kamu politikası ve medyatik okuryazarlık. Makalenin katkısı, AI iletişimini etik ilkelerle yönlendirmek üzere konseptsel ve pratik çerçeveler sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: AI etik, söylem etiği, dilsel önyargı, özgünlük, veri yönetişimi, dijital demokrasi, izlenebilirlik

Abstract

Artificial intelligence (AI) is revolutionizing how language is produced, interpreted, and circulated across social, educational, and political domains. From student-generated summaries to AI-authored social media posts, language tools powered by AI are becoming central to public discourse. This detailed article examines three interrelated axes: linguistic bias, challenges to authenticity, and societal-democratic consequences in large-scale AI discourse. Moreover, we propose multi-level mitigating strategies, including user control interfaces, traceability, data governance, policy frameworks, and media literacy initiatives. The contribution lies in offering both a conceptual lens and actionable roadmap for aligning AI-assisted communication with ethical discourse norms.

Keywords: AI ethics, discourse ethics, linguistic bias, authenticity, data governance, digital democracy, traceability

1. Introduction

As artificial intelligence continues evolving, its role in language and communication has shifted from peripheral utility to central influence. AI is no longer simply a power behind the scenes—rather, it now generates, mediates, and shapes discourse. Language models like ChatGPT, Jasper, Bard, Copilot, and future successors act as collaborators in shaping narrative, tone, emphasis, and even belief formation. This raises urgent ethical questions: when AI “speaks,” to what degree is it responsible? How do we hold it accountable? What standards should guide its use?

¹ Western Caspian University, Department of Germanic Languages / English Linguistics, ahmad.hajali@wcu.edu

Discourse ethics, drawn from philosophical traditions (e.g., Habermas) and broadened by linguistic pragmatics, emphasizes norms of mutual recognition, validity, and communicative reason. Applying such norms to AI-mediated discourse entails rethinking the roles of authorship, transparency, agency, and voice in the age of machine-generated communication.

This article develops these ideas in depth:

- AI as a pervasive linguistic actor
- The mechanics and impact of linguistic bias
- The crisis of authenticity in machine language
- Strategies for bias mitigation and fairness
- Ethical design, user control, and interface responsibility
- Traceability, transparency, and accountability
- Societal and democratic implications of large-scale AI discourse
- Additional original ideas: algorithmic condolences, reader reflexivity, adaptive bias feedback loops
- Recommendations for policy, practice, and public education
- Conclusion

In integrating new conceptual contributions with grounded examples, this piece aims to contribute a richer toolkit for scholars, designers, regulators, and users concerned with ethically aligned AI discourse.

2. AI as a Pervasive Linguistic Actor

2.1 From Tool to (Co-) Author: Deep Collaboration

Beyond simple assistance, AI now engages in collaborative writing—suggesting sentences, rephrasing paragraphs, or drafting full texts. In many professional settings, users accept AI suggestions without critical revision: this is **automated co-authorship**. Over time, human writers may internalize AI’s phrasing style, reducing linguistic diversity.

2.2 Implicit Norms in Defaults and Prompts

AI systems come with built-in defaults: likely tone, vocabulary complexity, formality, conciseness vs. elaboration. These defaults reflect developer values and implicit assumptions (e.g., what is “clear” or “neutral”). Over time, these defaults can subtly “nudge” discourse toward a homogenized idiom. Moreover, prompt templates and system messages encode constraints: e.g., “avoid controversial phrasing,” “be neutral,” “write for a general audience.” These constraints can sanitize or flatten dissenting or marginalized voices.

2.3 Agency Drift and the Loss of Voice

As users grow accustomed to AI suggestions, they may relinquish expressive agency. In extreme cases, users become assistants to AI—accepting its phrasing, reordering, and emphasis. This phenomenon could lead to voice displacement: original voices become subordinate to algorithmic

norms. In disciplines such as creative writing, advocacy, or ideological critique, this drift threatens diversity of voice.

2.4 Hierarchies of Language Authority

When AI becomes a surrogate authority, its linguistic authority can overshadow human voices. A well-phrased AI text may appear more credible to readers than a human-written but less polished alternative. This asymmetry amplifies disparities: those with access to better AI models may dominate discourse, while less technologically privileged voices struggle to compete.

3. Linguistic Bias Embedded in AI Systems

3.1 Origins: Data, Architecture, and Objective Functions

Bias enters AI through multiple channels: (a) data bias — training corpora skewed toward dominant groups; (b) architectural bias — model architectures may privilege frequent patterns over minority ones; (c) objective bias — loss functions and optimization prioritize average performance, penalizing outliers. Thus, minority linguistic forms are treated as “noise.”

3.2 Empirical Manifestations

- Gendered pronoun bias in translations: Turkish → English renders “o bir mühendis” as “he is an engineer,” reinforcing gender asymmetry.
- Sentiment bias: models may rate sentences about marginalized groups more negatively (e.g. “He is poor” → negative frame).
- Topic suppression: AI models may underrepresent or mute topics important to marginalized groups, e.g., indigenous health, cultural traditions, non-Western epistemologies.
- Lexical associations: word embedding models may map “immigrant” closer to “crime” or “risk” than neutral or positive connotations.

3.3 Algorithmic Feedback and Bias Reinforcement

If an AI tool is deployed widely, user interactions reinforce its patterns. Suppose users accept AI suggestions that conform to stereotype; those suggestions are fed back, further entrenching bias. This feedback loop can accelerate drift toward more normative, less diverse output.

3.4 Intersectional and Cultural Bias

Bias is not monolithic. Intersectional identities (e.g., race × gender × class) experience compound biases. Moreover, AI models often reflect Western cultural frames, flattening or misrepresenting non-Western idioms, metaphors, worldviews. This epistemic injustice arises when non-dominant conceptual systems are unrecognized or dismissed.

3.5 Beyond Debiasing: Bias as Structural Signal

Some scholars argue that bias cannot be entirely removed—because language itself is socially contingent. Instead of erasing all variance, we should aim for bias awareness, contextual calibration, and user feedback loops that allow marginalized communities to detect and correct misrepresentations.

4. Authenticity and the Illusion of Human Voice

4.1 Mimicry vs. Intentionality

AI can mimic tone, but cannot hold intentions or beliefs. Even when phrasing is compelling, it lacks the underlying grounding in lived experience or moral agency. Thus, its voice is a simulacrum: convincing, but hollow.

4.2 The Ethics of Voice Appropriation

AI models trained on human texts inherently appropriate linguistic patterns from communities without permission (e.g., minority dialects, cultural idioms). When models produce such patterns, who owns them? Who is credited? This raises questions of linguistic appropriation and intellectual justice.

4.3 “Algorithmic Condolences” and Emotional Simulation

A novel idea: AI might generate empathic language, e.g. condolence messages, mental health response bots, or support texts. But such simulated empathy is hollow. The idea of algorithmic condolences highlights the moral gap: a machine can send “I’m sorry for your loss,” but it has no grief. Recipients may be comforted—or misled. The more human-like empathy, the greater the tension between appearance and moral reality.

4.4 Reader Reflexivity and Second-Order Awareness

To counter the illusion of authenticity, users must practice reader reflexivity: training to question whether a text is human or machine, assess motive, and seek traceability. Over time, readers may develop a second-order awareness: reading not only *what* is said, but *who* (or *what*) is saying it, and *why*.

5. Strategies for Mitigating Bias and Promoting Fairness

5.1 Red Teaming, Adversarial Prompts, and Stress Tests

Deploy adversarial prompts designed to expose extremes or contradictions. Use “stressor sets” (e.g. prompts about religion, gender, disability) to evaluate responses. Repeated auditing under adversarial conditions is essential.

5.2 Human Mediation, Editorial Layers, and Shared Authority

In high-stakes contexts (journalism, education, politics), AI outputs should pass through multi-layer human review. Collaborative models where human and AI suggestions are compared can preserve accountability. Shared authorship models (AI + human) with clear attribution help maintain transparency and integrity.

5.3 Regulatory and Ethical Standards

Beyond the EU AI Act, national and sectoral regulation (health, legal, education) should require impact assessments, liability norms, and audit logs. Professional associations (e.g. for journalism, linguistics, computer science) should issue codes of practice for AI discourse.

5.4 Enhanced User Controls and Ethical Configurations

UI/UX design must foreground ethical configurations: tone sliders, bias filters, domain constraints, creative vs. safe mode toggles. Default settings should favor transparency, minimal bias, and inclusive language. Users must also have the right to disable model training on their outputs.

5.5 Feedback Loops and Participatory Correction

Allow users to correct or flag biased output; these corrections feed into continuous model refinement. Use community review panels, especially from marginalized groups, as stakeholder auditors.

5.6 Education and Digital Literacy

Implement curricula and public campaigns to teach about AI's workings, red flags of synthetic content, deepfake detection, and reading for source awareness. A literate public is a resilient public.

6. Linguistic Transparency, Traceability, and Accountability

6.1 Labels, Watermarks, and Verifiable Signals

All AI output should bear unambiguous labels (e.g. “[AI–Generated]”) and possibly invisible digital watermarks or fingerprints (statistical signatures) to facilitate detection by humans and machines. Watermarking standards require inter-platform compatibility.

6.2 Explaining “Why” and “How”

AI systems could provide a *rationale trace*: a brief explanation of which training sources or internal activations contributed most to a phrase. Such explainable AI is still nascent, but critical to trust.

6.3 Provenance Chains and Version Control

Maintain lineage records: each AI output is tied to prior drafts, prompt history, and revision steps. Like version control in software, this allows backtracking of errors or drift.

6.4 Audit Trails and Accountability Logs

In deployment, AI systems should keep immutable logs of prompts, responses, user edits, and downstream usage. Independent auditors should be able to inspect logs to trace misuse or bias introduction.

6.5 Rights to Appeal and Correction

When AI output causes harm (defamation, misrepresentation, bias), users or affected parties should have the right to appeal, request corrections, or demand removal. Platforms must provide mechanisms for remediation.

7. Societal and Democratic Implications of Scaled AI Discourse

7.1 Flooding, Overproduction, and Saturation

AI's capacity for mass text generation can **oversaturate** discourse. Genuine human voices risk being drowned in a sea of synthetic content. The signal/noise ratio declines, making it harder to distinguish fact from noise.

7.2 Manufactured Consensus and Echo Loop Machinery

By generating interlinked content that cites each other, AI can fabricate illusionary consensus. This echo loop machinery can mislead users into perceiving legitimacy or mainstream support for fringe or false positions.

7.3 Disinformation and Polarization

AI can tailor content to user profiles, exacerbating filter bubbles. Rapid generation of partisan content can deepen polarization. Moreover, microtargeted misinformation becomes more accessible, enabling campaigns with surgical rhetorical impact.

7.4 Institutional Trust and Epistemic Anxiety

If publics doubt the authenticity of all content, trust in media, scholarship, and governance may erode. The notion of epistemic anxiety—a constant suspicion of whether something is real or fake—can degrade civic discourse and collaboration.

7.5 Narrative Monopoly and Voice Displacement

Organizations with superior AI tools may monopolize narrative space. Marginal voices without access to these resources risk being marginalized. Over time, public discourse contracts around technologically mediated centers of power.

8. Additional Original Contributions: Adaptive Feedback, Ethical Drift, and Reflexive Interfaces

8.1 Adaptive Bias Feedback Loops

Beyond standard feedback loops, consider adaptive bias loops: the model evolves as user corrections feed it new parameters. But if corrections come disproportionately from majority voices, the model drifts further from minority representation. A balancing algorithm must weigh corrections from marginalized groups more heavily to counter systemic drift.

8.2 Ethical Drift and Safeguard Erosion

Over time, AI systems may undergo ethical drift: incremental shifts away from fairness norms, especially if safety constraints degrade for performance gains. Continuous ethical regression testing must accompany updates to prevent drift.

8.3 Reflexive Interfaces and Meta-Prompts

Design interfaces that periodically ask users: “Do you wish to see an alternative style or bias-checked version?” These reflexive prompts encourage users to reflect rather than passively accept. A meta-prompt layer can help users interrogate outputs before publication.

8.4 Community-Driven Linguistic Norms

Let user communities—especially linguistically or culturally marginalized communities—develop norms or dialectal usage modules that the AI can switch into. E.g., a model “mode” for specific dialects, idioms, or cultural references, co-curated by community stakeholders.

9. Recommendations for Policy, Practice, and Public Engagement

- **Universal AI Labeling Standards:** International consensus on labeling AI content (format, placement, minimal visibility).
- **Independent Audit Authorities:** Create public or nongovernmental bodies empowered to audit AI discourse systems.
- **Ethical Defaults in UI:** Default settings should favor inclusive language, minimal bias, high transparency—users can relax constraints if they choose.
- **Governance via Stakeholder Panels:** Include civil society, marginalized communities, ethicists in governance of AI discourse systems.
- **Rights of Redress and Correction:** Legal mechanisms enabling individuals to correct AI misstatements or misattributions.
- **Education Campaigns & Media Literacy:** Integrate AI literacy into schools, universities, public broadcasting.
- **Open Source & Community Models:** Support open models that communities can audit, adapt, and localize rather than closed proprietary systems.
- **Global Coordination & Norms:** Bodies like UNESCO, OECD should coordinate cross-border AI discourse standards to prevent regulatory arbitrage.

- Ethical Regression Testing: As models evolve, ethical performance must be tested alongside accuracy, robustness, and efficiency.

10. Conclusion

AI is no longer an invisible assistant behind the scenes—it is growing into an active speaker in our communicative ecosystem. That transformation brings ethical weight: AI can replicate bias, erase authenticity, and distort democratic discourse. But those outcomes are not inevitable. Through transparency, community engagement, accountability, education, and design grounded in discourse ethics, we have the potential to steer AI toward partnership rather than propaganda.

If AI is to speak with humanity, it must be held to human norms—fairness, sincerity, responsibility, and respect. In the evolving landscape of discourse, our collective task is to ensure that the machines we build do not drown out the voices we cherish—but rather amplify them, ethically and conscientiously.

References

Caliskan, A., Bryson, J. J., & Narayanan, A. (2016). Semantics derived automatically from language corpora contain human-like biases. *ArXiv preprint*.

Ferrer Aran, X., Such, J. M., & Criado, N. (2019). Attesting biases and discrimination using language semantics. *ArXiv preprint*.

Helm, P., Bella, G., Koch, G., & Giunchiglia, F. (2023). Diversity and language technology: How techno-linguistic bias can cause epistemic injustice. *ArXiv preprint*.

“Artificial Intelligence, Bias, and Ethics.” (2023). In *Proceedings of the 32nd International Joint Conference on Artificial Intelligence*.

“The Practical Ethics of Bias Reduction in Machine Translation: Why Domain Adaptation is Better than Data Debiasing.” (2021). *Ethics and Information Technology*, 23, 419–433.

“The Ethics of Disclosing the Use of Artificial Intelligence Tools in Writing Scholarly Manuscripts.” (2024). *Res Ethics*.

TÜRK ATASÖZLERİNDE "DE-" FİİLİNİN İŞLEVSEL ANALİZİ

FUNCTIONAL ANALYSIS OF THE VERB "TO TELL/TO SAY" IN TURKISH PROVERBS

Doç. Dr. Ahmet KAYASANDIK¹

Abstract

Proverbs are concise expressions of the experiences, observations, and wisdom that nations have acquired over many years. In proverbs, it is possible to find reflections not only of practical life experience but also of that nation's cultural values, world view, moral understanding, belief system, and history. Proverbs also fulfill an important function in transmitting national memory from generation to generation. In this study, approximately three hundred proverbs containing the verb *to tell/to say* were identified from the proverbs in the *Turkish Proverbs Dictionary*. The verb *to tell/to say* was analyzed from various perspectives according to its usage in these proverbs. The central role of the verb *to tell/to say* in the Turkish tradition of verbal expression was demonstrated. In this research, the different morphological forms of the verb *to tell/to say* in proverbs were classified. The infinitive, verbal noun, participle, and gerund forms of the verb in question were identified, along with past tense, positive and negative present tense conjugations, positive and negative imperative mood conjugations, and a small number of conditional compound conjugations. The most frequent usage was observed in the past tense. The extensive inclusion of direct speech structures/dialogues in Turkish proverbs is notable as a narrative feature. From a functional perspective, the verb *to tell/to say* creates semantic fields such as giving advice, transmitting wisdom, establishing dialogue, and prohibition. Particularly, the prohibitive expressions in the form of "don't say" and the advice given through the "should say" structure exemplify the distinctive characteristics of traditional Turkish educational understanding. One of the noteworthy findings of this study is that approximately one-third of the proverbs in our examination are in direct speech form. This demonstrates that the collective knowledge of Turkish culture, transmitted through oral tradition, prioritizes personalized forms of expression. Proverbs that employ the literary devices of personification and apostrophe transform didacticism into a dramatic form while ensuring the permanence of knowledge. In conclusion, the verb *to tell/to say* functions in Turkish proverbs not merely as a grammatical element but as one of the fundamental tools of wisdom sharing and cultural transmission. This study aimed to provide new perspectives on functional approaches to proverbs in Turkish linguistics.

Keywords: Turkish proverbs, verb *to tell/to say*, giving advice, advisory style.

Öz

Atasözleri, milletlerin uzun yıllar boyunca edindikleri deneyimlerinin, gözlemlerinin ve bilgeliklerinin özlü anlatımlarıdır. Atasözlerinde sadece pratik hayat deneyiminin değil, aynı zamanda o milletin kültürel değerlerinin, dünya görüşünün, ahlak anlayışının, inanç sisteminin ve tarihinin de yansımalarını bulmak mümkündür. Millî belleğinin kuşaktan kuşağa aktarılmasında atasözleri önemli bir işlevi de yerine getirmektedir. Bu çalışmada *Türk Atasözleri Sözlüğü*'ndeki atasözlerinden içinde *de-* fiili bulunan yaklaşık üç yüz kadar atasözü tespit edildi. Bu atasözlerindeki kullanımlarına göre *de-* fiili çeşitli yönlerden analiz edildi. İncelememize konu olan *de-* fiilinin Türklerin söz söyleme gelenekindeki merkezî rolü gösterilmeye çalışıldı. Bu araştırmada *de-* fiilinin atasözlerindeki değişik morfolojik formları sınıflandırıldı. Bahse konu fiilin mastar, isim-fiil, sıfat-fiil, zarf-fiil yapıları; geçmiş zaman, olumlu ve olumsuz geniş zaman

¹ Abdullah Gül Üniversitesi, Rektörlük, Ortak Dersler, Kayseri/Türkiye, ahmet.kayasandik@agu.edu.tr

çekimleri emir kipinin olumlu ve olumsuz çekimleriyle az sayıda şart birleşik çekimi tespit edildi. En sık kullanımın geçmiş zamanda olduğu görüldü. Türk atasözlerinde doğrudan konuşma yapılarına/diyaloglara da fazlaca yer verilmesi, bir anlatım özelliği olarak dikkat çekicidir. İşlevsel bakımdan *de-* fiilinin öğüt verme, hikmet aktarma, diyalog kurma ve yasaklama gibi anlam alanlarını oluşturduğu özellikle "deme" formundaki yasaklama ifadeleriyle "demeli" yapısıyla verilen öğütler, geleneksel Türk eğitim anlayışının belirgin özelliğini de örneklemektedir. Bu çalışmanın dikkate değer bulgularından biri de inceleme alanımızdaki atasözlerinin yaklaşık üçte birinin doğrudan konuşma formunda olmasıdır. Bu da Türk kültürünün sözlü gelenekle nakledilen kolektif bilgisinin kişileştirilmiş anlatım biçimlerine öncelik verdiğini göstermektedir. Teşhis ve intak sanatının kullanıldığı atasözleri, öğreticiliği dramatik bir forma dönüştürürken bilginin kalıcılığını da sağlamaktadır. Sonuç olarak *de-* fiili Türk atasözlerinde sadece bir dil bilgisi unsuru olarak değil, hikmet paylaşımının ve kültürel aktarımın da temel araçlarından bir olarak işlev görmektedir. Bu çalışmayla Türk dil biliminin atasözlerindeki işlevsel yaklaşımlarına yeni bakış açıları kazandırılması amaçlandı.

Anahtar Kelimeler: Türk atasözleri, *de-* fiili, öğüt verme, nasihat üslubu.

Giriş

Pratik hayat deneyimi yanında toplumun değerleri, dünya görüşü, inanç sistemi, ahlak anlayışı gibi kültürel kimlik unsurlarını da barındıran atasözleri, milletlerin deneyimlerinden gözlemlerinden ve bilgeliklerinden damıtılmış özlü sözlerdir. Nesilden nesle aktarılan bu önemli birikimin toplum hayatında çok önemli bir yeri vardır.

Atasözleri millî varlıklarımızdır. Tanrı ve peygamber sözleri gibi ruha işleyen bir etki taşırlar. İnandırıcı ve kutsaldırlar. Atasözleri, geniş halk yığınlarının yüzyıllar boyunca geçirdikleri denemelerden ve bunlara dayanan düşüncelerden doğmuşlardır. Milletin ortak düşünce, inanış ve tutumunu belirtir, halka yol gösterirler. Kültürel mirasın ve ulusal değerlerin bir unsuru olan atasözleri kısa ve özlü olma, emir kipiyle kurulma, kalıplaşmış yargılardan oluşma, uyaklı ve ölçülü olma, sanat değeri taşıma gibi biçimsel özelliklere sahiptir. Atasözleri az sözcükle çok anlam ifade etmesi bakımından özü sözler olup düşünce ve yaşantıları özetlemektedir (Aksoy, 1984).

Hemen her toplumun, her ulusun dilinde geçmişten gelen öğüt verici, yol yordam gösterici özlü sözler vardır. Binlerce yılın birikimi olan bu özlü sözler yalnızca birer söz varlığı ögesi değildir. O toplumun, o ulusun inançlarını, geleneklerini, çeşitli olaylar karşısındaki tutumunu, dünyayı algılayış biçimini, yaşamı ciddiye veya alaya alışını, kısacası ulusal değerlerini, karakterini, zihniyetini ortaya koyan göstergelerdir. Atasözleri, söz varlığında önceden var olan ve bellekte yer edinen, yaşanılan duruma ve konuya uygun olduğu düşünülerek konuşmada, yazıda kullanılan kalıplaşmış sözlerdir (Akalin vd., 2022: 7).

Atasözü tanımlarında, kavramın deneyim/tecrübe, gözlem, öğüt niteliği, yargı olması, kesinlik ve anonimlik özelliklerine vurgu yapılmaktadır. Gerçekten de atasözleri tecrübî olarak yaşamdan doğmaktadır. Yaşam deneyimleri dil aracılığıyla kültürün bir parçasına hâline gelmektedir. İnsanî bir

kaygının/duyarlılığın ürünü olarak kuşaklar arasında aktarılan atasözleri, günlük iletişimin bir parçası olarak, kişilerarası iletişimi etkili hâle getirmektedir (Güzel ve Karadağ, 2013: 274).

Bir zamanlar sav terimiyle karşılanan ve sözlü gelenekle sonraki nesillere aktarılan atasözlerimiz zamanla yazıya geçirilmiş; bunlar hakkında derlemeler yapılmış ve müstakil eserler kaleme alınmıştır. Haşim Veli'nin Türk lehçelerindeki atasözleri ve deyimlerini derlediği Atalar Sözü (1926) kitabından bu incelemeye kaynaklık eden Türk Atasözleri Sözlüğü'ne (2022) kadar atasözlerine dair çok sayıda derlemeler yapılmış, makaleler yazılmış, sözlükler hazırlanmıştır. Titiz ve çok kapsamlı bir eser olduğu için bu çalışmada kaynak olarak kullanılan Türk Atasözleri Sözlüğü'nde 5.970 atasözü vardır. Bu sözlüğü hazırlayanlar madde başı sayısını arttırmamak için bazı tasarruflarda bulunmuşlardır. Bu 5.970 atasözünün içinde, mükerrer kullanımlarıyla birlikte 252 kez "de-" fiili geçmektedir.

Amaç

Konuşma eyleminin temelinde bulunan fiillerden biri olan "de-" fiilinin Türk atasözlerinde merkezî bir konumu vardır. Bu çalışmada, Türk atasözlerinde "de-" fiilinin morfolojik formları ve çeşitli anlamsal işlevleri incelenerek Türkçenin zenginliğini gösterme ve Türklerin iletişim kültürüyle ilgili bulguları paylaşma amaçlanmıştır.

Kapsam ve yöntem

Bu araştırmanın kapsamı Türk Atasözleri Sözlüğü'nde içinde "de-" fiili bulunan atasözleriyle sınırlıdır. Bahsi geçen kaynaktan tespit edilen 252 atasözü örneğinde sistematik bir analiz yapılmıştır. Çalışmada "de-" fiilinin morfolojik yapıları sınıflandırılmış, kullanım sıklıkları belirlenmiş ve işlevsel analizler yapılmıştır. Veriler, atasözlerinin dil yapıları ile işlevsel değerlerini birlikte değerlendiren bütüncül bir yaklaşımla incelenmiştir.

1. Morfolojik analiz

Atasözlerinin dilbilimsel incelenmesinde belirli fiillerin sıklıkla kullanılması dikkat çekicidir. Bunların önemlilerinden biri "de-" fiilidir. Bu fiil eski Türkçedeki "tè-" (demek, söylemek) fiilinden evrilmiştir. Söyleme, ifade etme, aktarma, yasaklama ve öğüt verme gibi pek çok işlevi yüklenen bu fiil, atasözlerinde hem morfolojik çeşitliliği hem de semantik zenginliği ile öne çıkar. Türk Atasözleri Sözlüğü'nde içinde "de-" fiili bulunan atasözleri morfolojik özelliklerine göre (basit çekim, birleşik çekim ve fiilimsi biçimleri olmak üzere) aşağıdaki şekilde gruplanmıştır. Atasözünden sonra parantez içinde yazılan sayı bu atasözünün kullanılan kaynaktaki sıra numarasıdır:

1.1. Basit çekim

İçinde "de-" fiilinin bulunan Türk atasözlerinin bildirme kiplerinden bilinen geçmiş zaman, anlatılan geçmiş zaman, şimdiki zaman, geniş zaman; tasarlama kiplerinden şart, gereklilik ve emir kiplerinde çekimlendiği tespit edilmiştir. Gelecek zamanda ve istek kipinde çekimlenmiş örnek yoktur. Örnekler verilirken (varsa) teklik 1. kişi, teklik 2. kişi, teklik 3. kişi, çokluk 1. kişi, çokluk 2. kişi ve çokluk 3. kişi sırası gözetilmiştir:

Bilinen geçmiş zaman: "Kızım sana dedim (veya söylüyorum) gelinim sen anla (veya işit) (3908)" (Akalin vd., 2022, s.365). "Tembele dediler "kapını ört", dedi "yel eser örter" (5273) (Akalin vd., 2022, s.457). "İç dedilerse çeşmeyi kurut demediler ya" (2966)" (Akalin vd., 2022, s.303).

Anlatılan geçmiş zaman: Özellikle öyküleyici niteliği bulunan atasözlerinde en fazla bu biçim kullanılmıştır:

Teklik 3. kişi (t.3.k.): "Ağaca balta vurmuşlar "sapı bedenimden" demiş (152). Arkasız olanın ayağına vurmuşlar, "vay arkam" demiş; karnına vurmuşlar yine "vay arkam" demiş (537). Arnavut'a sormuşlar "cehenneme gider misin?" diye, o da "aylık kaç?" demiş (544). Arsızın yüzüne tükürmüşler "yağmur yağıyor" demiş (551). Ayı akım, kirpi yumuşağım demiş (680). Aza sormuşlar "nereye?", "çoğun yanına" demiş (706). Balık "çok konuşurum ama ağzım su dolu" demiş (789). Balık demiş ki "etimi yiyen doymasın, avımı yapan gülmesin (veya onmasın)" (790). Boşboğazı ateşe (veya cehenneme) atmışlar, odunum yaş (veya az) demiş (1122). Buğday Hicaz'a giderken arpaya "ince yufkaya karışma" demiş (1144). Buğday mısıra demiş ki "aş ol, keş ol, hamur işine karışma" (1146). Bülbülü altın kafese koymuşlar, "ah vatanım" demiş (1159). Çömlek demiş "dibim altın", kaşık (veya kepçe) demiş ben neredeyim? (1352). Densiz deveye binmiş de "ben Allah'ı gördüm" demiş (1512). Deve kırk yılda intikam almış, "amma da çabuk oldu" demiş (1556). Deveye "boynun neden eğri?" diye sormuşlar, "nerem doğru ki" demiş (1575). Elekçiyi paşa yapmışlar da "ille kasnak" demiş (1932). Eşeğe sormuşlar "bugün ne kadar gidersin?", "onu sopa (veya bizlengiç) bilir" demiş (2043). Eşeğe sormuşlar "kaç günlük yol yürürsün?", "onu kıyık (veya çuvaldız) bilir" demiş (2044). Eşeği düğüne çağırmışlar, "ya odun eksik ya su" demiş (2050). Eşeği düğüne çağırmışlar, "ya su lazımdır ya odun" demiş (2051). Fakirin göğsüne vurmuşlar da "vay arkam" demiş (2155). Gelin ata binmiş, "ya nasip" demiş (2245). Gelin anasına "hem ağlarım hem giderim" demiş (2247). Gelin ata binmiş "ya nasip, kim bilir kime münasip" demiş (2248). Gelini ata bindirmişler "ya nasip" demiş (2250). Gücük "ya iti soluturum ya devenin kuyruğuna çıkarım" demiş (2379). Hacı Ömer, Kâbe'den getirmiş, "azımızı çoğa tutsunlar" demiş (2496). İt iti yemiş de kuyruğuna gelince "benim" (veya "bizim it") demiş (3293). İt kağınının gölgesinde yatmış da "ne koyu gölgem var" demiş (3300). Karga yavrusuna bakmış "benim ak pak evladım" demiş (3604). Kazan kazana "götün kara!" demiş, "seninki benden de kara!" (3707). Kedi arkasını (veya götünü) görmüş, "yaram var" demiş (3741). Kiraz

"arkamdan karpuz gelmesene beni yiyeni sapıma çeviririm" demiş (3943). Kiraz "dut yetişmese beni yiyenin boynunu sapıma döndürürüm" demiş (3944). Kuzguna sormuşlar "güzel kimdir?" "yavrularımdır" demiş (4175). Oynamasını bilmeyen kız "yerim dar" demiş; yerini bollatmışlar, "yenim dar" demiş (4531). Öksüze vurmuşlar, "vay anam" demiş (4564). Öksüzü dövmüşler, "vay arkam" demiş (4565). Öksüzün karnına vurmuşlar "vay arkam" demiş (4570). Sıtma, "ben tuttuğumu kırk yıl sonra tanırım" demiş (4962). Soğuk "kırk kat keçe, ben ondan geçe; bir kat deri, ben ondan geri" demiş (4983). Süleyman'a sormuşlar "tatlılardan tatlı nedir?" "er, avrat" demiş; "acılardan acı nedir?" yine "er, avrat" demiş (5075). Şubat ya iti ile soludurum ya devenin kuyruğuna çıkarım demiş (5134). Tencere demiş "dibim altın", kaşık demiş "ben neredeyim? (5284). Tencere tavaya "kara!" demiş, "seninki benden de kara (5289). Tencere tencereye "yüzün kara" demiş, çömlek utancından yere geçmiş (5290). Tencere tencereye "dibin kara" demiş, kazan bunlara kahkahayla gülmüş (5291). Tencere tencereye "dibin kara" demiş, sacayak "ben ikinizi de bilirim" demiş (5292). Tilki erişemediği üzüme hevengim olsun demiş (5322). Yetimi okşamışlar, vay sırtım demiş (5768)" (Akalın vd., 2022, s.114-494).

Çokluk 1. kişi (ç.1.k.): "Kimin tavuğuna kış demişiz (3927)" (Akalın vd., 2022, s.366).

Çokluk 3. kişi (ç.3.k.): "Deli kıza cilve yap demişler, o da gitmiş osurmuş (1464). Eşeğe cilve yap demişler, çifte atmış (2039). Eşeğe marifetini göster demişler, çifte (veya tekme) atmış (2041). Ev dememişler, evran demişler (2110). Evden bir ölü çıkacak demişler, herkes hizmetçinin yüzüne bakmış (2121). İslam'ın şartı beş, altıncı insaf demişler (3198). Kalendere "kış geliyor" demişler, "titremeye hazırım" diye cevap vermiş (3494). Katıra cilve yap demişler, çifte atmış (3667). Kediye "bokun kimya" demişler, üstünü örtmüş (3758). Kediye pisliğin ilaç demişler, gitmiş denizin ortasına pislemiş (3760). Köpeğe "bokun kimyadır" demişler, dönüp örtmüş (4022). Köroğlu desinler diye babasının gözünü oymuş da, kör kişinin oğlu demişler (4071). Külhancının beyliği hamamcılık demişler (4183). Merkebe cilve et demişler, art ayağıyla kulağını kaşımaya başlamış (4297). Miras helal hele /ele/ al demişler (4338). Ramazan bereketli aydır ama duvardan giden kılıca sor /demişler/ (4752). Sür git dememişler, gör geç demişler (5077). Terziye "dinlen" demişler, ayağa kalkmış (5304). Zengin deveye binmiş "kadem ola" demişler, fakara eşeğe binmiş "nereden buldun" demişler (5933)" (Akalın vd., 2022, s.205-505).

"Tahkiyeli atasözlerinde en çok kullanılmış fiil de-'tır' (Bozkaplan, 2007, s.1106). Hikâye etme (öyküleme) tarzındaki atasözlerinde "... demişler ... demiş" yapısının bulunduğu atasözleri ise şunlardır: "Abdala "kar yağıyor" demişler, "titremeye hazırım (veya durmuşum)" demiş (14). Dervişe "Bağdat'ta pilav var" demişler, "yalan değilse ırak değil" demiş" (1535). Deveye "inişi mi seversin, yokuşu mu?" demişler; "düz yere mi (veya düze kıran mı) girdi?" demiş (1578). Hacıya, "tespih alır mısın?" demişler, "ya biz buraya niçin geldik!" demiş (2498). İyiliğe "nereye gidiyorsun" demişler,

"kötülüğe" demiş (3395). Katıra "baban kim?" demişler, "dayım at" demiş (3666). Geline "oyna" demişler, "yerim dar" demiş (2261). Köre "şimdi gece" demişler, "ne zaman gündüzdü" demiş (4064). Kurda "neden boynun (veya ensen) kalın?" demişler, "işimi kendim görürüm de ondan" demiş (4116). Merkebe günde ne kadar yol gidersin, demişler; o da nodul bilir demiş (4298). Mısıra "yağmur geliyor" demişler, "çapan birlik mi?" demiş (4331). Mirasa "nereye gidiyorsun" demişler, "esip savurmaya" demiş (4339). Terziye "göç" demişler, "iğnem başımda (veya yanımda)" demiş (5305). Tilkiye "tavuk kebabı yer misin?" demişler, "adamin güleceğini getiriyorsunuz" demiş (5338). Yengece "niçin yan yan gidersin?" demişler, "serde kabadayılık var" demiş (5744). Yengece demişler ki "niçin yan yürürsün?" "her yiğidin bir gidişi vardır" demiş (5745)" (Akalın vd., 2022, s.106-488).

Şimdiki zaman: Şimdiki zamanda çekimlenmiş tek örnek vardır: "İşimin hatırı için Moltanı'ya dayı diyorum (3245)" (Akalın vd., 2022, s.322).

Geniş Zaman: Geçmiş zamandan sonra en fazla kullanılan kip budur. Bilimsel gerçekler, genel geçer doğrular, alışkanlık, süreklilik, emir, öğüt gibi hususlar genellikle genellikle geniş zaman kipiyle ifade edildiğinden atasözlerinde de bu kipi kullanılması doğaldır: "Akşamdan kalmış peynir ekmek yerim, "nasılsın" diyene" hamdolsun" derim (325). Anam ekmeğine kuru, ayranına duru demem (473). Tilki: "benim için demem amma üzüksüz bağın kökü kurusun (5334). Abbas'ı bilmez, papazı bilmez; ölmüş Nikola'ya "vay Vasil" der (7). Aç doymam, çıplak donanmam der (56). Aç eline geleni yer, tok ağzına geleni der (59). Aç ile arkadaş olma, yemem der de sömürür (65). Alma şehir kızını, hamam der ağlar; alma köylü kızını, harman der ağlar (422). Atalar çıkarayım der tahta, döner dolaşır gelir bahta (620). Avrat tuz dedi mi ciğeri cız der (662). Çubuk kırılır çıt der, kütük kırılır küt der (1357). Deme dostuna, der dostuna (1482). Devekuşu yüke gelince "kuşum", uçmaya gelince "deveyim" der (1570). El adamı cömert der, maldan eder; yiğit der, candan eder (1873). Eşeğin kuyruğunu kalabalıkta kesme; kimi uzun der, kimi kısa (2058). Kalabalıkta eşeğin kuyruğunu kesme, kimi uzun der kimi kısa (3476). Kedi törpüyü yalar da kan çıktıkça "oh!" der (3747). Kim ayranım ekşi der (3914). Köylü, misafir kabul etmeyiz demez, konacak konak yoktur der (4098). Küpe "küp" deyince küp adama "düp" der (4184). Merkebin kuyruğunu kalabalıkta kesme; kimi uzun der, kimi kısa (4302). Şaşan, karısına teyze der (5105). Tilki ulaşamayacağı (veya yetişemediği) üzüme koruk der (5329). Yılan kendi eğriliğine bakmaz da "devenin boynu eğri" der (5779). Aç ne yemez, tok ne demez (79). Allah verince kimin oğlu, kimin kızı demez (408). Bela geliyorum demez (866). Gök gürlmeyince çiftçi Allah Allah demez (2305). Kaza geliyorum (veya dur geldim) demez (3701). Kimse ayranım (veya yoğurdum) ekşi (veya duru) demez (3931). Köylü, misafir kabul etmeyiz demez, konacak konak yoktur der (4098). İte vurmazlar (veya hoş demezler), sahibinin hatırı var diye (3316). Paran gitti mi demezler, işin yetti mi derler (4695). Adam kıtlığında keçiye Abdurrahman Çelebi derler (124). Cömert derler maldan ederler, yiğit derler candan ederler (1222). Eli boşa "ağa

uyur” derler; eli doluya “ağa buyur” derler (1933). Eşek anıra anıra kurdu buldu derler (2069). Falan ölmüş, filan ölmüş; bir gün derler (2160). Fukaranın doğurduğuna ya oğlan ya kız derler, zenginin doğurduğuna ya bey ya hanım derler (2194). Geçmişe mazi, yenmişe kuzu derler (2230). Kendi kendine gülene deli derler (3799). Koyunun bulunmadığı (veya olmadığı) yerde keçiye Abdurrahman Çelebi derler (4014). Köprüden geçinceye kadar ayıya dayı derler (4046). Köprüyü geçinceye kadar ayıya dayı derler (4049). Padişah olsan da er kişi niyetine derler (4662). Paran gitti mi demezler, işin yetti mi derler (4695). Zengin giyerse, “sağlıcakla!” fakir giyerse “nereden buldun ki?” derler (5935)" (Akalın vd., 2022, s.105-460).

Şart kipi: Bu kipte çekimlenmiş tek örnek vardır: "Gökyüzünde düğün var deseler kadınlar merdiven kurmaya kalkar (2309)" (Akalın vd., 2022, s.261).

Gereklilik kipi: "Ağır ağır demeli, çabuk çabuk yemeli (185). Aman beyler demeden aman dağlar demeli (447). Kişi ne oldum dememeli, ne olacağım demeli (3947). Ne oldum dememeli, ne olacağım demeli (4409) Kişi ne oldum dememeli, ne olacağım demeli (3947)" (Akalın vd., 2022, s.116-397).

Emir kipi: "Atım tepmez, itim kapmaz deme (632). Başüstüne deme, ayak altına al da işini gör (827). Buğdayım var deme ambara girmeyince, oğlum var deme yoksulluğa ermeyince (veya düşmeyince) (1148). Deme dostuna, der dostuna (1482). Deme Mecnun'a deli herkes bir gömleği deli (1483). Eğri ağaca yayım, her gördüğüne dayım deme (1796). İğri ağaca yayım, her gördüğüne dayım deme (2982). İt ısırılmaz, at tepmez deme (3284). Kan kus, kızılık şerbeti içtim de (3507). Olmaz olmaz deme, olmaz olmaz (4494). Sağlık istersen çok yeme, saygı istersen çok deme (4823). Şaşı, çakır demektense kör de, kurtul (5106). Ah deme ki düşmanın oh demesin (235). Ayvası yok, narı yok; gören desin (692). Hak söze hacı emmim ne desin (2508). Kim ne derse desin, Melik Şah kaymak yesin (3917). "Acından ölmüş” demesinler de “yemiş çatlamış” desinler (44). Ağır ol da molla desinler (191). Ağır otur ki bey (veya ağa veya molla) desinler (193). Ben sözümü pişireyim de ko bana çiğ (veya deli) desinler (874). Köroğlu desinler diye babasının gözünü oymuş da, kör kişinin oğlu demişler (4071)" (Akalın vd., 2022, s.107-428).

1.2. Birleşik çekim

İncelenen fiilin birleşik zamanda çekimlenmiş örnekleri oldukça azdır. Sadece geniş zamanın rivayeti, bilinen geçmiş zamanın şartı ve geniş zamanın şartı tespit edilmiştir:

Geniş zamanın rivayeti: "Karga dermiş ki "çocuklarım olalı burnumu göme göme bok yiyemedim" (3587). Kedi ciğere yetişemezse bugün oruçtur dermiş (3740). Kedi kışına bakar da "yaram var" dermiş (3745). Kedi uzanamadığı (veya yetişemediği) ciğere murdar (veya pis) dermiş (3748)" (Akalın vd., 2022, s.306, 354).

Bilinen geçmiş zamanın şartı: "İç dedilerse çeşmeyi kurut demediler ya (2966)" (Akalın vd., 2022, s.303).

Geniş zamanın şartı: "Bir adama kırk gün ne (veya deli) dersen o olur (958). Deli dersen deli, akıllı dersen akıllı olur (1456). Sen "arkam!" dersen yumruk vuran çok olur (4926). İki kişi "başında fes yok" derse başını yokla (3025)" (Akalın vd., 2022, s.168-434).

Tablo 1: Basit ve birleşik çekimin kişilere göre dağılımı

	t.1.k.	t.2.k.	t.3.k.	ç.1.k.	ç.3.k.	Toplam
Bilinen geçmiş zaman	1		1		2	4
Anlatılan geçmiş zaman			72	1	36	109
Şimdiki zaman	1					1
Geniş zaman	3		33		19	55
Şart kipi					1	1
Gereklik kipi			8			8
Emir kipi		16			7	23
Geniş zamanın rivayeti			3			3
Bilinen geçmiş zamanın şartı					1	1
Geniş zamanın şartı		3	1			4
Genel toplam	5	19	118	1	66	209

Türk Atasözleri Sözlüğü'nde içinde "de-" fiilinin basit ve birleşik çekimlerinin bulunduğu atasözlerinin sayısı 209'dur. "De-" fiili incelenen atasözlerinde en fazla anlatılan geçmiş zamanda çekimlenmiştir. Toplam 109 çekimin 72'si teklik 3. kişiye, 36'sı çokluk 3. kişiye göredir. İkinci sırada 55 örnekle geniş zamanda çekim vardır. Emir kipinde çekimlenen fiilin 16'sı teklik 2. kişiye ve 7'si çokluk 3. kişiye göredir. Diğer kiplerdeki örnek sayıları yok denecek kadar azdır. Buna göre incelenen fiilin bulunduğu atasözlerinde mesajların muhatabı anlatılan geçmiş zaman ve geniş zamanda teklik ve çokluk 3. kişiler, emir kipinde ise teklik 2. kişi ve çokluk 3. kişilerdir.

2. Çekimsiz fiiller (filimsiler)

2.1. İsim-fiiller

İsim-fiiller "fiil kök ve gövdelerinin karşılacakları oluş, kılış ve durumları; şahıs ve zamana bağlı olmadan gösteren fiil adlarıdır" (Korkmaz, 2009, s.864). İncelemede -mek+ ve -me+ ekleriyle yapılan isim-fiillerin bulunduğu atasözleri şunlardır: "Ateş demekle ağız yanmaz (624). Bal bal demekle ağız tatlanmaz (771). Helva helva demekle ağız şirin olmaz (veya tatlanmaz) (2648). Kavga sen ben demekle çıkar (3679). Gündüz kandilini hazırlamayan gece karanlığa razı demektir (2423). "He!" demek de iş bitirir, "yok" demek de (2640). İş bitinceye kadar ayıya (veya gâvura) dayı demek gerek (3224). Şaşı, çakır demektense kör de, kurtul (5106). Gel demesi kolay ama git demesi güçtür (2234). Elma da, alma da demesini biliriz (1948). Düt demeye dudak gerek (veya ister) (1770). Püf demeye dudak ister (4745)" (Akalın vd., 2022, s.143-439).

2.2. Sıfat-fiiller

"Sıfat-fiiller, fiillerden yapılan geçici sıfatlardır. Fiil köklerine ve gövdelerine getirilen eklerle yapılır. Şekil bakımından fiilin özel biçimleri, işlev yönüyle de isim karakterindeki kelimelerdir" (Kayasandık, vd., 2017, s.118). Şu atasözlerinde "de-" fiil kökünden -en+, -dik+ ve -ecek+ sıfat-fiil yapma ekleriyle türetilmiş sıfat-fiiller bulunmaktadır: "Aç ile dost olayım diyen peşin karnını doyursun (66). Aldatayım diyen aldanır (361). Altın diyen altında kalır (432). Hak hak diyen derviş muradına ermiş (2505). Hamurum ekşi diyen olmaz (2541). Harman yakarım diyen orağa yetişmemiş (2570). Mevla diyen yolda kalmaz (4310). Vuran mı yiğit, vur diyen mi? (5539). Yetime gel diyen çok olur, çörek veren olmaz (5767). Yoğurdum ekşidir (veya kara) diyen olmaz (5813). Bir yemem diyenden kork, bir oturmam diyenden (1056). İstemem diyenden korkmalı (3204). Akşamdan kalmış peynir ekmek yerim, "nasılsın" diyene" hamdolsun" derim (325). Aman diyene kılıç kalkmaz (448). Hıyarım var diyene tuz alıp seğırtme (2879). Altı olur, yedi olur; hep Allah'ın dediği olur (428). Eşegi sahibinin dediği yere bağla da varsın kurt yesin (2052). Eşegin sahibinin dediği yere bağla da varsın kurt yesin (2061). Gelin çiçek, her dediği gerçek; kaynana yılan, her dediği yalan (2254). Bee dediğin keçi olsaydı dağ taş sürü kesilirdi (859). Para dediğin el kiri (4676). Söz dediğin yaş deridir, nereye çekersen oraya gider (5014). Gün gider geldiğinden, el (veya insan) utansın dediğinden (2413). Hocanın dediğini yap, yaptığını yapma (2904). İmamın dediğini yap, yaptığını yapma (3074). Ya dediğini yapmalı ya bu diyardan gitmeli (5548). Arkadaş dediğinin gölgesinde suç işlenir (534). Hızır eli öpeyim diyeceğine kendi elini öp (2883)" (Akalin vd., 2022, s.109-479).

2.3. Zarf-fiiller

Korkmaz (2009), zarf-fiilleri isim çekim ekleriyle genişletilemeyen, çekimli fiile dönüşemeyen, fiil yönleriyle sadece hareket ve zaman kavramını karşılayan zarf yönleriyle de oluş ve kılışın durum ve tarzını bildirme niteliğine sahip kelime türü olarak tanımlar. Zarf-fiil yapma eklerinden -meden, -(y)ince, -(y)ip ve -(y)e ...-(y)e ekleriyle türetilen zarf-fiillerin bulunduğu atasözleri ise şunlardır: "Aman beyler demeden aman dağlar demeli (447). Buyurmadan tutan evlat, gün doğmadan kalkan avrat, deh demeden yürüyen at (1156). Densiz deve kuyruğu "deh" demeden sallanır (1511). Hak deyince akan sular durur (2503). Küpe "küp" deyince küp adama "düp" der (4184). Sen bilirsın deyince /değirmende/ kavga olmaz (4910). Fukaranın eteğine kavurma koymuşlar, üstüm yağ oldu deyip dökmüş (2196). Öksüzün eteğine kavurma koymuşlar çüküm yandı deyip dökmüş (4568). Zengin diye diye maldan ederler, yiğit diye diye candan ederler (5934)" (Akalin vd., 2022, s.182-505). Şu örnekte ise soru eki zarf-fiil yapma işleviyle kullanılmıştır: "Avrat tuz dedi mi ciğeri cız der (662)" (Akalin vd., 2022, s.145).

Tablo 2: Çekimsiz fiillerin (fiilimsilerin) dağılımı

	Adet	Toplam
İsim-fiiller		9
-mek+	5	
-me+	4	
Sıfat-fiiller		30
-en+	16	
-dik+	13	
-ecek+	1	
Zarf-fiiller		10
-meden	3	
-(y)ince	3	
-(y)ip	2	
-(y)e...-(y)e	2	
Genel toplam		49

Tabloda görüldüğü üzere "de-" fiili, en fazla "-en+" ve "-dik" sıfat-fiil yapma ekleriyle sıfat-fiil olarak kullanılmıştır.

3. İşlevsel analiz

Toplumun ortak malı olduğu için değiştirilemeyen -kalıplaşmış- özelliğiyle dikkat çeken atasözlerinde, sözü edilen fikir yoğunluğu kısa, özlü, sade ve anlaşılabilir bir üslup kullanılarak sayfalarca anlatılması mümkün olan sorunlara gerçekçi çözümler üretmek amacıyla kullanılmaktadır (Gönen, 2015, s.5). Uzun geçmişiyle dilin en sağlam yapılarından biri olan atasözleri, anlam incelikleri, sağlam yapıları, estetik oluşları ve söylenmelerindeki güzellikler gibi sebepler yüzünden atasözleri yazılı ve sözlü edebiyatın vazgeçilmezlerindendir. Çünkü bunların anlatımı güçlendirme ve güzelleştirme işlevleri yanında savunulan tezi kanıtlama özellikleri de vardır.

Türk atasözlerindeki "de-" fiilinin işlevsel dağılımını dört grupta toplamak mümkündür:

3.1. Öğüt verme işlevi

Atasözlerinin en temel ve en belirgin işlevlerinden biri de değerli deneyimlerden edinilen birikimle aynı veya benzer yanlışların/hataların tekrarını önlemek amacıyla bunları sonraki nesillere aktarmaktır. İçinde incelenen fiilin bulunduğu Türk atasözlerinde bu fiil özelinde öğüt/nasihat verme işlevinin öne çıktığı atasözlerinden seçilenler şunlardır: "Kan kus, kızcılık şerbeti içtim de (3507). Şaşı, çakır demektense kör de, kurtul (5106). Ağır ağır demeli, çabuk çabuk yemeli (185). Aman beyler demeden aman dağlar demeli (447). Kişi ne oldum dememeli, ne olacağım demeli (3947). Ne oldum dememeli, ne olacağım demeli (4409). Acından ölmüş" demesinler de "yemiş çatlamış" desinler (44). Ağır ol da molla desinler (191). Ağır otur ki bey (veya ağa veya molla) desinler (193). Ben sözümü pişireyim de ko bana çiğ (veya deli) desinler (874). Sür git dememişler, gör geç demişler (5077). İşimin hatırı için Moltanı'ya dayı diyorum (3245) İş bitinceye kadar ayıya (veya gâvura) dayı demek gerek (3224)" (Akalin vd., 2022, s.116-397).

Bu atasözlerinde, konuşurken dikkat edilmesi gereken hususlarla tutum ve davranışlarda gözetilmesi gereken birkaç durum vurgulanmaktadır. Bunlardan bazılarının etik olup olmadığı elbette tartışılabilir.

3.2. Yasaklama ve uyarı işlevi

Yılların deneyiminden damıtılan atasözleri, sonraki nesilleri öncekilerin yaptığı hataları/yanlışları tekrar etmemeleri konusunda uyardığı gibi bazı olumsuzlukların yaşanmaması için yasaklar koyarak bunları önlemeye çalışır. Bu yasaklama ve uyarılar, toplumsal normları ve davranış kurallarını belirlemede de önemli bir rol üstlenir. Yasaklamalarda sıklıkla "deme" formu kullanılmıştır: "Atım tepmez, itim kapmaz deme (632). Başüstüne deme, ayak altına al da işini gör (827). Buğdayım var deme ambara girmeyince, oğlum var deme yoksulluğa ermeyince (veya düşmeyince) (1148). Deme dostuna, der dostuna (1482). Deme Mecnun'a deli herkes bir gömleği deli (1483). Eğri ağaca yayım, her gördüğüne dayım deme (1796). İğri ağaca yayım, her gördüğüne dayım deme (2982). İt ısırılmaz, at tepmez deme (3284). Olmaz olmaz deme, olmaz olmaz (4494). Sağlık istersen çok yeme, saygı istersen çok deme (4823). Ah deme ki düşmanın oh demesin (235); Kişi ne oldum dememeli, ne olacağım demeli (3947). Ne oldum dememeli, ne olacağım demeli (4409). Kaza geliyor (veya dur geldim) demez (3701). Aç eline geleni yer, tok ağzına geleni der (59). El adamı cömert der, maldan eder; yiğit der, candan eder (1873). Köylü, misafir kabul etmeyiz demez, konacak konak yoktur der (4098). Şaşan, karısına teyze der (5105). Cömert derler maldan ederler, yiğit derler candan ederler (1222). Eli boşa "ağa uyur" derler; eli doluya "ağa buyur" derler (1933). Kendi kendine gülene deli derler (3799). Köprüden geçinceye kadar ayıya dayı derler (4046). Köprüyü geçinceye kadar ayıya dayı derler (4049). Bir yemem diyenden kork, bir oturmam diyenden (1056). İstemem diyenden korkmalı (3204)" (Akalin vd., 2022, s.119-428).

3.3. Hikâye etme

İçinde "de-" fiilin bulunduğu Türk atasözlerinin neredeyse üçte birinin doğrudan konuşma biçiminde olması, Türk kültüründe sözlü geleneğin gücünü göstermesi bakımından önemlidir. Genellikle "... demişler ... demiş" yapısında ifade edilen bu diyaloglar, sıklıkla kişileştirme ve konuşturma sanatları kullanılarak canlandırılmıştır: "Abdala "kar yağıyor" demişler, "titremeye hazırım (veya durmuşum)" demiş (14). Ağaca balta vurmuşlar "sapı bedenimden" demiş (152). Arkasız olanın ayağına vurmuşlar, "vay arkam" demiş; karnına vurmuşlar yine "vay arkam" demiş (537). Arnavut'a sormuşlar "cehenneme gider misin?" diye, o da "aylık kaç?" demiş (544). Arsızın yüzüne tükürmüşler "yağmur yağıyor" demiş (551). Ayı akım, kirpi yumuşağım demiş (680). Aza sormuşlar "nereye?", "çoğun yanına" demiş (706). Balık "çok konuşurum ama ağzım su dolu" demiş (789). Balık demiş ki "etimi yiyen doymasın, avımı yapan gülmesin (veya onmasın)" (790). Boşboğazı ateşe (veya cehenneme) atmışlar, odunum yaş (veya az) demiş (1122). Buğday Hicaz'a

giderken arpaya "ince yufkaya karışma" demiş (1144). Buğday mısıra demiş ki "aş ol, keş ol, hamur işine karışma" (1146). Bülbülü altın kafese koymuşlar, "ah vatanım" demiş (1159). Çömlek demiş "dibim altın", kaşık (veya kepçe) demiş ben neredeyim? (1352). Densiz deveye binmiş de "ben Allah'ı gördüm" demiş (1512). Dervişe "Bağdat'ta pilav var" demişler, "yalan değilse ırak değil" demiş (1535). Deve kırk yılda intikam almış, "amma da çabuk oldu" demiş (1556). Deveye "boynun neden eğri?" diye sormuşlar, "nerem doğru ki" demiş (1575). Deveye "inişi mi seversin, yokuşu mu?" demişler; "düz yere (veya düze) kıran mı girdi?" demiş (1578). Elekçiyi paşa yapmışlar da "ille kasnak" demiş (1932). Eşeğe sormuşlar "bugün ne kadar gidersin?", "onu sopa (veya bizlengiç) bilir" demiş (2043). Eşeğe sormuşlar "kaç günlük yol yürürsün?", "onu kıyık (veya çuvaldız) bilir" demiş (2044). Eşeği düğüne çağırmışlar, "ya odun eksik ya su" demiş (2050). Eşeği düğüne çağırmışlar, "ya su lazımdır ya odun" demiş (2051). Fakirin göğsüne vurmuşlar da "vay arkam" demiş (2155). Gelin ata binmiş, "ya nasip" demiş (2245). Gelin anasına "hem ağlarım hem giderim" demiş (2247). Gelin ata binmiş "ya nasip, kim bilir kime münasip" demiş (2248). Gelini ata bindirmişler "ya nasip" demiş (2250). Geline "oyna" demişler, "yerim dar" demiş (2261). Gücük "ya iti soluturum ya devenin kuyruğuna çıkarım" demiş (2379). Hacı Ömer, Kâbe'den getirmiş, "azımızı çoğa tutsunlar" demiş (2496). Hacıya, "tespih alır mısın?" demişler, "ya biz buraya niçin geldik!" demiş (2498). İt iti yemiş de kuyruğuna gelince "benim" (veya "bizim it") demiş (3293). İt kağınının gölgesinde yatmış da "ne koyu gölgem var" demiş (3300). İyiliğe "nereye gidiyorsun" demişler, "kötülüğe" demiş (3395). Karga yavrusuna bakmış "benim ak pak evladım" demiş (3604). Katıra "baban kim?" demişler, "dayım at" demiş (3666). Kazan kazana "götün kara!" demiş, "seninki benden de kara!" (3707). Kedi arkasını (veya götünü) görmüş, "yaram var" demiş (3741). Kiraz "arkamdan karpuz gelmese beni yiyeni sapıma çeviririm" demiş (3943). Kiraz "dut yetişmese beni yiyenin boynunu sapıma döndürürüm" demiş (3944). Köre "şimdi gece" demişler, "ne zaman gündüzdü" demiş (4064). Kurda "neden boynun (veya ensen) kalın?" demişler, "işimi kendim görürüm de ondan" demiş (4116). Kuzguna sormuşlar "güzel kimdir?" "yavrularımdır" demiş (4175). Merkebe günde ne kadar yol gidersin, demişler; o da nodul bilir demiş (4298). Mısıra "yağmur geliyor" demişler, "çapan birlik mi?" demiş (4331). Mirasa "nereye gidiyorsun" demişler, "esip savurmaya" demiş (4339). Oynamasını bilmeyen kız "yerim dar" demiş; yerini bollatmışlar, "yenim dar" demiş (4531). Öksüze vurmuşlar, "vay anam" demiş (4564). Öksüzü dövmüşler, "vay arkam" demiş (4565). Öksüzün karnına vurmuşlar "vay arkam" demiş (4570). Sıtma, "ben tuttuğumu kırk yıl sonra tanırım" demiş (4962). Soğuk "kırk kat keçe, ben ondan geçe; bir kat deri, ben ondan geri" demiş (4983). Süleyman'a sormuşlar "tatlılardan tatlı nedir?" "er, avrat" demiş; "acılardan acı nedir?" yine "er, avrat" demiş (5075). Şubat ya iti ile soludurum ya devenin kuyruğuna çıkarım demiş (5134). Tencere demiş "dibim altın", kaşık demiş "ben neredeyim? (5284). Tencere tavaya "kara!" demiş, "seninki benden de kara (5289). Tencere tencereye "yüzün kara" demiş, çömlek utancından yere geçmiş (5290). Tencere

tencereye "dibin kara" demiş, kazan bunlara kakhahayla gülmüş (5291). Tencere tencereye "dibin kara" demiş, sacayak "ben ikinizi de bilirim" demiş (5292). Terziye "göç" demişler, "iğnem başımda (veya yanımda)" demiş (5305). Tilki erişemediği üzüme hevangim olsun demiş (5322). Tilkiye "tavuk kebabı yer misin?" demişler, "adamin güleceğini getiriyorsunuz" demiş (5338). Yengece "niçin yan yan gidersin?" demişler, "serde kabadayılık var" demiş (5744). Yengece demişler ki "niçin yan yürürsün?" "her yiğidin bir gidişi vardır" demiş (5745). Yetimi okşamışlar, vay sırtım demiş (5768)" (Akalin vd., 2022, s.106-493).

3.4. Hikmet aktarma işlevi

Derin anlamları olan bazı felsefî mesajlar aktarılırken de atasözlerinden yararlanılır. Bu nitelikte olanların hikmetli söz kategorisinde değerlendirilmesi mümkündür: "Gel demesi kolay ama git demesi güçtür (2234). Söz dediğin yaş deridir, nereye çekersen oraya gider (5014). Para dediğin el kiri (4676). Bee dediğin keçi olsaydı dağ taş sürü kesilirdi (859). Gelin çiçek, her dediği gerçek; kaynana yılan, her dediği yalan (2254). Altı olur, yedi olur; hep Allah'ın dediği olur (428). Eşeği sahibinin dediği yere bağla da varsın kurt yesin (2052). Eşeğin sahibinin dediği yere bağla da varsın kurt yesin (2061). Gün gider geldiğinden, el (veya insan) utansın dediğinden (2413). Hocanın dediğini yap, yaptığını yapma (2904). İmamın dediğini yap, yaptığını yapma (3074). Ya dediğini yapmalı ya bu diyardan gitmeli (5548). Arkadaş dediğinin gölgesinde suç işlenir (534). Gündüz kandilini hazırlamayan gece karanlığa razı demektir (2423)" (Akalin vd., 2022, s.131-481).

4. Kültürel değerlendirme

4.1. Sözlü gelenek ve kolektif bellek

Türk atasözlerinde "dil, söz, konuş-, anlat-, dinle-/işit-, de-" gibi iletişimle ilgili kavramların merkezi bir konumda bulunması tesadüfi değildir. Türk kültüründe sözlü geleneğin köklü ve güçlü bir temeli vardır. "De-" fiilinin Türk atasözlerindeki yoğun kullanımı, Türk kültürünün sözlü geleneğe verdiği önemin yansımasıdır. Doğrudan konuşma formlarının fazlalığı bilginin kişileştirilmiş anlatım biçimleriyle aktarıldığını göstermektedir. Bu durum, soyut kavramların somutlaştırılması ve öğreticiliğin dramatik biçime dönüştürülmesi bakımından önemlidir. Örnekler: "İş yapayım derken çiğ yapma (3240). Karga bülbülü taklit edeyim derken ötmeyi unutmuş (3586). Karga kekliği taklit edeyim derken kendi yürüyüşünü şaşırmış (3595). Kaş yapayım derken göz çıkarma (3657). Aç ile dost olayım diyen peşin karnını doyursun (66). Aldatayım diyen aldanır (361). Hak hak diyen derviş muradına ermiş (2505). Hamurum ekşi diyen olmaz (2541). Harman yakarım diyen orağa yetişmemiş (2570). Mevla diyen yolda kalmaz (4310). Vuran mı yiğit, vur diyen mi? (5539). Yetime gel diyen çok olur, çörek veren olmaz (5767). Yoğurdum ekşidir (veya kara) diyen olmaz (5813). Aman diyene kılıç kalkmaz (448). Hıyarım var diyene tuz alıp seğırtme (2879). Hızır eli öpeyim diyeceğine kendi elini öp (2883)" (Akalin vd., 2022, s.109-494).

4.2. Teşhis ve intak sanatlarının kullanımı

Anlatıma güç kazandırmak için insan haricindeki canlılara ve cansız varlıklara insana ait nitelikler vermek teşhis (kişileştirme), bunları ayrıca konuşturmak ise intaktır. Yukarıda da örnekleri verilen hayvan ve eşyanın konuşturulduğu atasözleri, hem eğlenceli hem öğretici bir anlatım biçimi oluşturmaktadır. Bu sanatlı kullanım aynı zamanda atasözlerinin bellekte kalıcılığını arttırmakta ve öğretici mesajları daha etkili kılmaktadır: "Çömlek demiş "dibim altın", kaşık (veya kepçe) demiş ben neredeyim? (1352). Tencere demiş "dibim altın", kaşık demiş "ben neredeyim? (5284). Tencere tavaya "kara!" demiş, "seninki benden de kara (5289). Tencere tencereye "yüzün kara" demiş, çömlek utancından yere geçmiş (5290). Tencere tencereye "dibin kara" demiş, kazan bunlara kahkahayla gülmüş (5291). Tencere tencereye "dibin kara" demiş, sacayak "ben ikinizi de bilirim" demiş (5292). Balık "çok konuşurum ama ağzım su dolu" demiş (789). Balık demiş ki "etimi yiyen doymasın, avımı yapan gülmesin (veya onmasın)" (790). Kiraz "arkamdan karpuz gelmese beni yiyeni sapıma çeviririm" demiş (3943). Kiraz "dut yetişmese beni yiyenin boynunu sapıma döndürürüm" demiş (3944). Ayı akım, kirpi yumuşağım demiş (680). Karga yavrusuna bakmış "benim ak pak evladım" demiş (3604). Kuzguna sormuşlar "güzel kimdir?" "yavrularımdır" demiş (4175). Yengece "niçin yan yan gidersin?" demişler, "serde kabadayılık var" demiş (5744). Yengece demişler ki "niçin yan yürürsün?" "her yiğidin bir gidişi vardır" demiş (5745). Tilki erişemediği üzüme hevengim olsun demiş (5322)" (Akalın vd., 2022, s.147-493).

4.3. Toplumsal değerler ve davranış kodları

"De-" fiili aşağıdaki atasözlerinde yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, toplumsal gerçeklikleri kurmada, yargıları aktarmada, sosyal hiyerarşileri pekiştirmekte de kullanılmaktadır. Bazı atasözlerinde idealist değil, pragmatist bir yaklaşım görülmektedir. Bunlarda bir yandan toplumsal normları koruma ve sosyal kontrolü sağlama aracı olarak işlev görürken diğer yandan söz ile eylem arasındaki çelişkinin farkında olunan eleştirel bir bilinci yansıtmaktadır. Türklerin konuşma adabı, sosyal ilişkileri ve ahlaki değerlerine dair anlayışlarına dair çıkarımlar da içermektedir: "Sağlık istersen çok yeme, saygı istersen çok deme (4823). Hocanın dediğini yap, yaptığını yapma (2904). İmamın dediğini yap, yaptığını yapma (3074). Adam kıtlığında keçiye Abdurrahman Çelebi derler (124). Eli boşa "ağa uyur" derler; eli doluya "ağa buyur" derler (1933). Eşek anıra anıra kurdu buldu derler (2069). Falan ölmüş, filan ölmüş; bir gün derler (2160). Fukaranın doğurduğuna ya oğlan ya kız derler, zenginin doğurduğuna ya bey ya hanım derler (2194). Geçmişe mazi, yenmişe kuzu derler (2230). Kendi kendine gülene deli derler (3799). Koyunun bulunmadığı (veya olmadığı) yerde keçiye Abdurrahman Çelebi derler (4014). Köprüden geçinceye kadar ayıya dayı derler (4046). Köprüyü geçinceye kadar ayıya dayı derler (4049). Padişah olsan da er kişi niyetine derler (4662). Paran gitti mi demezler, işin yetti mi derler (4695). Zengin giyerse, "sağlıcakla!" fakir giyerse "nereden buldun

ki?" derler (5935). Zengin diye diye maldan ederler, yiğit diye diye candan ederler (5934)" (Akalin vd., 2022, s.113-505).

Sonuç

Türk atasözlerinde "de-" fiilinin morfolojik ve işlevsel analizinin yapıldığı bu çalışmayla bu fiilin Türk atasözlerinde sadece gramatikal bir unsur olmadığı, aynı zamanda kültürel aktarımın ve hikmet paylaşımının da temel araçlarından biri olduğu ortaya konmuştur. "De-" fiilinin çeşitli yapısal biçimleri ve işlevsel kullanımları, Türk dilinin söz söyleme geleneğindeki zenginliğini ve inceliğini de örneklemektedir.

Atasözlerindeki doğrudan konuşma yapılarının fazlalığı, Türk kültürünün sözlü geleneğe olan bağlılığını ve bilgiyi kişileştirilmiş anlatım biçimleriyle aktarma eğilimini göstermesi bakımından dikkate değerdir. Bu anlatım biçimi, öğreticiliği dramatik bir forma dönüştürürken bilginin kalıcılığını da sağlamaktadır.

"De-" fiilinin atasözlerinde çok sayıda çekim biçimi tespit edilmiştir. Türk Atasözleri Sözlüğü'nde içinde "de-" fiilinin bulunduğu atasözlerinde bu fiil, en fazla anlatılan geçmiş zamanda çekimlenmiştir. Bunu 55 örnekle geniş zaman izlemektedir. Emir kipinde ise 16 örnek vardır. Çekimli fiillerin kişilerine bakıldığında mesajların muhatabının anlatılan geçmiş zaman ve geniş zamanda teklik ve çokluk 3. kişiler, emir kipinde ise teklik 2. kişi ve çokluk 3. kişiler olduğu görülmektedir. "De-" fiilinden türetilen fiilimsiler arasında ise 30 örnekle sıfat-fiiller ilk sıradadır.

"De-" fiilinin öğüt verme, yasaklama, uyarma, diyalog kurma ve hikmet aktarma gibi işlevlerinde geleneksel Türk eğitim anlayışından izler bulmak mümkündür. Bazı atasözlerinin doğruluğu veya etik olup olmadığı tartışılabilir olsa da bütün olarak değerlendirildiğinde yukarıda anılan işlevleri yerine getirdiği söylenebilir. "De-" fiilinin Türk atasözlerinde çokça kullanılması, Türk kültüründe sözlü geleneğe verilen önemi yansıtan unsurlardan biridir. Anlatımı güzelleştirmek ve mesajın kalıcılığı sağlamak için teşhis ve intak sanatlarından yararlanılmış olması da dikkat çekicidir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, Türk dilbilimi ve kültür araştırmalarına atasözlerinin işlevsel yaklaşımları yönüyle yeni bakış açıları kazandırmaktadır.

Gelecek araştırmalarda, bu bulguların diğer Türk lehçeleri ve Türk dünyasının farklı coğrafyalarındaki atasözleriyle karşılaştırılması, konunun daha geniş bir perspektiften ele alınmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

Akalin, Ş. H. vd. (2022). *Türk atasözleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksoy, Ö. A. (1984). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü 1, Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Bozkaplan, Ş. A.(2007). Atasözlerinde Tahkiye. *Journal of Turkish Studies*.Volume 2/4, 1105-1109.

Gönen, Y. Ö. (2015). *Türk atasözlerinde sözlü iletişim unsurlarının sunumu*. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Güzel, A. - Karadağ, Ö. (2013). Kelime sıklığı açısından Türk atasözleri üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 274-280.

Kayasandık, A., Direkci, B., Yavuz, O., Karasoy, Y. (2017). *Üniversiteler için uygulamalı Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. 15. baskı, Konya: Palet Yayınevi.

**MEHCER EDEBİYATINDA VATAN VE GURBET TEMASI: BEDRÎ
SELÎM FERKÛH'UN ŞİİRLERİNE BİR BAKIŞ**

**THE THEMES OF HOMELAND AND EXILE IN MAHJAR
LITERATURE: A CLOSE READING OF BADRÎ SALIM FARKÛH'S
POETRY**

Ahmet YILDIZ¹

Öz

Edebiyat, bir toplumun tarihsel, kültürel ve sosyal birikimini yansıtan ifade alanlarından biridir. Arap edebiyatında şiir, ilk dönemlerden günümüze kadar hem bireysel duyguları hem de toplumsal hadiseleri aktaran önemli bir edebî tür konumunda olmuştur. Modern Dönem'de 1. Dünya Savaşı öncesi ve sonrasında yaşanan siyasi ve ekonomik istikrarsızlıklar Osmanlı Devleti'nin dağılması ve sömürgeci yapıların Arap coğrafyasında kurduğu baskıcı rejimler nedeniyle çok sayıda Arap yazar ve şair, başta Amerika kıtası olmak üzere farklı coğrafyalara göç etmiştir. Bu göçler neticesinde, diasporada şekillenen ve özgün tematik özellikler taşıyan yeni bir edebî yöneliş ortaya çıkmıştır: Mehcer adı verilen bu edebiyat türü, hem göçün bireysel ve toplumsal deneyimini hem de Doğu ile Batı arasında sıkışan kimlik sorunlarını yansıtan temaları çokça işlemiştir. Mehcer edebiyatının öncü isimleri arasında İlyyâ Ebû Mâdî (öl. 1957), Cibrân Halîl Cibrân (öl. 1931) ve Mîhâîl Nuayme (öl. 1988) gibi yazar ve şairler bulunmaktadır. Ancak bu edebî gelenek yalnızca çok bilinen birkaç figürden ibaret değildir. Amerika'ya göç eden ve İngilizce şiir yazan ilk Arap şair olarak kabul edilen Bedrî Selîm Ferkûh (öl. 1940), şimdiye kadar yeterince araştırılmamış önemli bir edebî kişilik olarak dikkat çekmektedir. Kaynaklara göre Ferkûh, 11 yaşında şiir yazmaya başlamış, Hristiyan inancına mensup, dört çocuk babası bir şairdir. 1940 yılında Amerika'da vefat eden Ferkûh'un şiirleri, Hasan Ahmed Kamhiyye tarafından toplanarak 2020 yılında bir divan hâlinde yayımlanmıştır. Bu çalışma, Bedrî Selîm Ferkûh'un şiirlerinde öne çıkan vatan ve gurbet temalarını, nitel araştırma yöntemine dayalı metin inceleme tekniği ile analiz etmeyi amaçlamaktadır. Ferkûh'un şiirlerinde var olan bu iki temel tema incelenerek Mehcer edebiyatında ele alınan temaların nasıl biçimlendiği ortaya konulmaya çalışılacaktır. Mevcut literatürde Bedrî Selîm Ferkûh üzerine yapılmış kapsamlı akademik bir çalışma bulunmaması, bu araştırmanın önemini artırmaktadır. Çalışma, hem bireysel olarak bir şairin hem de daha geniş bir çerçevede Mehcer edebiyatının değerlendirilmesine katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili ve Belagati, Arap Edebiyatı, Mehcer Edebiyatı, Bedrî Selîm Ferkûh, Şiir.

Abstract

Literature is one of the forms of expression that reflects a society's historical, cultural, and social heritage. In Arabic literature, poetry has been a significant literary genre, conveying both individual emotions and social events from its earliest periods to the present day. In the modern period, due to the political and economic instability experienced before and after World War I, the dissolution of the Ottoman State and the oppressive regimes established by colonial powers in the Arab world, numerous Arab writers and poets migrated to various regions, especially the Americas. As a result of these migrations, a new literary trend shaped by the diaspora and

¹ Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Assoc. Prof., Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Department of Arabic Language Education, ahmetyildiz@erbakan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7074-0405>

possessing unique thematic characteristics emerged: this literary genre, known as Mahjar, frequently explored themes reflecting both the individual and social experiences of migration and the identity struggles that emerged between East and West. Pioneers of Mahjar literature include writers and poets such as Ilyā Abū Mādī (d. 1957), Jubrān Khalīl, (d. 1931) Jubrān and Mīkhā'il Nu'ayma (d. 1988). However, this literary tradition is not limited to a few well-known figures. Badrī Salīm Farkūh (d. 1940), considered the first Arab poet to immigrate to the United States and write poetry in English, stands out as a significant and previously understudied literary figure. According to sources, Farkūh was born in 1902 in Homs, Syria. He began writing poetry at the age of 11. He was a Christian father of four. Farkūh died in the United States in 1940. His poems were collected by Hasan Ahmed Kamhiyye and published as a divan in 2020. This study aims to analyze the themes of homeland and exile prominent in Badrī Salīm Farkūh's poetry using a textual analysis technique based on qualitative research methods. By examining these two fundamental themes in Farkūh's poems, we will attempt to reveal how these themes in Mahjar literature were shaped. The lack of a comprehensive academic study on Badrī Salīm Farkūh in the existing literature increases the importance of this research. This study contributes to the evaluation of both the individual poet and Mahjar literature more broadly.

Keywords: Arabic Language and Rhetoric, Arabic Literature, Mahjar Literature, Badrī Salīm Farkūh, Poetry.

Giriş

Ticaret merkezlerinin değişmesi, ziraî alanların azlığı gibi sebepler 19. yüzyılda Ortadoğu'da ekonomik problemlerin ortaya çıkmasına, Osmanlı Devleti'nin zayıflaması da bu bölgede siyasi problemlerin yaşanmasına neden olmuştur. Yaşanan bu olumsuzluklardan özellikle Bilâd-ı Şâm etkilenmiştir. Ayrıca 1978-1801 yıllarında Fransa tarafından, 1882-1928 yılları arasında İngiltere tarafından işgal edilen Mısır'da Avrupa merkezli misyonerlik çalışmaları nedeniyle Ortadoğu halkları arasında Avrupa ve Amerika kıtasındaki yaşam özendirilmiştir. Tüm bunların neticesinde Amerika ve Avrupa'ya göçler başlamıştır. (Hafâcî, 1973, s. 8; Nâûrî, 1977, s. 17; Özişçi, t.y., ss. 162-163; Yazıcı, t.y.)

Arapların Batı'ya ilk göçünün 1854 yılında Kuzey Amerika Kıtası'na yapıldığı düşünülmektedir. Bu tarihten yaklaşık yirmi yıl sonra da Güney Amerika kıtasına göçler yaşanmıştır. 1860 yılında Cebel-i Lübnân'da meydana gelen Mârûnî-Dürzî çatışmalarının etkisiyle bu göç hareketi daha da artmıştır. 1. Dünya Savaşı Osmanlı Devleti'nin hâkim olduğu topraklarda istikrarsızlık yaşanmasına neden olmuş, sonrasında kurulan yeni devletler ekonomik açıdan halklarına yeterli imkânlar sunamamıştır. Bunun neticesinde özellikle Suriye ve Lübnan'dan Amerika kıtasına göçler artış göstermiş, Hristiyan nüfusun fazla olması nedeniyle en çok göç Lübnanlılar arasında yaşanmıştır. (Duman, 2014; Hafâcî, 1973, s. 14; Nâûrî, 1977, s. 17; Özişçi, t.y., s. 162; Taşpınar, t.y.)

1920 yılında Cibrân Halîl Cibrân'ın (öl. 1931) önderliğinde bazı Lübnanlı ve Suriyeli gençlerin gayretiyle Mîhâîl Nuayme (öl. 1988), İliyyâ Ebû Mâdî (öl. 1957), Nesîb Arîza (öl. 1887), Reşîd Eyyûb (öl. 1941) gibi kişilerin bir araya gelmesiyle Kuzey Amerika'da er-Râbıtatu'l-Kalemiyye adlı bir dernek kurulmuş ve Abdülmesîh el-Haddâd (öl. 1963) derneğin resmî yayın organı olan es-Sâ'ih adlı

bir dergi yayımlamıştır. Dernek mensupları klasik Arap edebiyatında özellikle şiirde muhtevanın yanında aruz vezni gibi şekil ve üslup dayatmasına karşı çıkararak yenilik getirmeye çalışmışlardır.¹ 1931 yılına kadar varlığı devam eden er-Râbitatü'l-Kalemiyye giderek gücünü kaybetmiş, Cibrân Halîl Cibrân'ın ölümü ve Mîhâîl Nu'ayme'nin Lübnan'a dönüşünün ardından dağılmıştır. Bu nedenle özellikle güneyde yeni bir cemiyetin kurulması arayışları içine girilmiş, 1933 yılında Brezilya'nın Sao Paulo şehrinde Şükrullah el-Curr'un (öl. 1975) çabalarıyla Mîşel Ma'lûf'un (öl. 1942) başkanlığını yaptığı el-'Usbetü'l-Endelusiyye adıyla bir dernek kurulmuştur. Reşîd Selîm el-Hûrî (öl. 1984), Kayser Selîm el-Hûrî (öl. 1977), İlyâs Ferhâd (öl. 1976), Şefik Ma'lûf (öl. 1977), Riyâz Ma'lûf (öl. 2002), Ni'met Kâzân (öl. 1979), Akl el-Curr (öl. 1945) ve Hüsnî Gurâb (öl. 1950) gibi edebiyatçılar bu dernekte bulunmuşlardır. er-Râbitatü'l-Kalemiyye'nin aksine el-'Usbetü'l-Endelusiyye edebiyatçıları klasik edebiyattan tamamen kopma arzusu içinde olmamışlardır. Yaşadıkları bölgedeki İspanyolların da etkisiyle Endülüs Arap edebiyatı ile aralarında bir bağ kurarak, geleneği devam ettirerek yenilikler getirmeye çalışmışlardır. el-Endelüsü'l-cedîde'yi çıkaran Şükrullah el-Curr'un kurduğu dernek Brezilya cumhurbaşkanının dergiyi kapatma emrini verdiği 1941 yılına kadar Arap edebiyatına hizmet etmeyi sürdürmüştür. er-Râbitatü'l-kalemiyye ve el-Usbetü'l-Endelüsiyye'nin kapanmasıyla Mehcer edebiyatında ortaya çıkan boşluğu George Saydah'ın (öl. 1978) Arjantin'de kurduğu er-Râbitatü'l-Edebiyye adlı dernek doldurmaya çalışsa da iki yıl varlık gösterdikten sonra Saydah'ın Lübnana'a dönüşünün ardından kapanmıştır. Mehcerde minimal düzeyde etkisi olan başka dernek, grup ve dergi çalışmaları da olmuştur. (Hafâcî, 1973, ss. 8-10; Nâûrî, 1977, s. 18; Özişçi, t.y., ss. 162-167)

Göç edilen yer anlamına gelen Mehcer kelimesi, 1. Dünya Savaşı sonrasında Amerika kıtasına göç eden Arapların gerçekleştirdiği yukarıda zikredilen çeşitli edebî faaliyetler neticesinde ortaya çıkan edebî yapıtlar bütününe de isim olarak kullanılmış ve edebî faaliyetlerin tümüne Mehcer edebiyatı adı verilmiştir. Mehcer edebiyatı, özellikle serbest şiir üslubunu benimsemesi ve gurbet, vatan hasreti gibi temaları işlemesiyle dikkat çekmektedir. Büyük bir savaştan çıkmış Arapların çeşitli buhranlar yaşadığı bir dönemde Amerika Kıtası'nda ortaya çıkan Mehcer edebiyatı, o dönemde Modern Arap edebiyatının öncüsü olmuştur. Özellikle aruz ölçüsünü esas kabul eden Arap edebiyatında serbest şiirin kabul görmesine katkı sağlamıştır. Batı edebî akımlarının (romantizm, realizm, sembolizm) Arap edebiyatına aktarılmasını sağlayarak Doğu ile Batı arasında edebî ve kültürel bir köprü kurmuş, ele aldığı konular vesilesiyle Arap diasporasının kimlik inşasında rol oynamıştır. Hayatın ve toplumun çeşitli yönlerini ince bir hisle tasvir ve tahlil etmek, Mehcer

¹ Klasik Arap edebiyatına şiirlerin muhtevasıyla birlikte şekil ve üslup bakımından da mükemmel olmasına önem verilmiş, şiirin kafiyesi, vezni ve içinde kullanılan sanatlar en az muhteva kadar önemsenmiştir. bk. (Ekinci, İsmail, 2020, s. 1167)

edebiyatını Ortadoğu Arap edebiyatından ayıran önemli özellikler arasında yer almaktadır. (Nâûrî, 1977, ss. 17-25; Özişçi, t.y., s. 162; Yazıcı, t.y.)

Mehcer edebiyatının fikir hayatında önemli etkileri olan Cibrân Halîl Cibrân, Emîn er-Reyhânî, İliyyâ Ebû Mâdî ve Mihâîl Nuayme gibi tanımış öncü ediplerin (Nâûrî, 1977, ss. 17-25; Özişçi, t.y., ss. 166-167; Yazıcı, t.y.) yanında geniş çapta tanınmamış başka yazar ve şairler de mevcuttur.¹ Bu isimlerden biri de Suriye kökenli şair Bedrî Selîm Ferkûh'tur. Ferkûh kaleme aldığı makalelerini ve şiirlerini *Kaysâratu 'ş-şebâb-mecmû'atu kasâid ve mekâlât* adlı kitabında yayınlamıştır. Ancak bu eserde tüm şiirleri bulunmamaktadır. Özellikle Mehcer edebiyatçılarının çıkardığı gazete ve dergiler taranarak gün yüzüne çıkarılan şiirleri de eklenerek Ferkûh'a ait şiirler Hassan Ahmed Kamhiyye tarafından bir divan hâlinde yayımlanmıştır. Divanın ilk baskısının ardından başka şiirlerin tespit edilmesi nedeniyle divanın ikinci baskısı yapılmıştır. *Dîvânu 'ş-Şâiri 'l-Mehcerî Bedrî Ferkûh* adıyla yayımlanan divanda şairin Arapça olarak yazdığı toplam 47 şiir yer almaktadır. Ayrıca şairin İngilizce olarak yazdığı, Hassân Ahmed Kamhiyye tarafından Arapçaya çevrilen 17 şiir de bulunmaktadır. Divanın ilk kısmında şiirler revî harfine göre sıralanmış, ikinci kısmında da İngilizce şiirler Arapça tercümeleriyle birlikte verilmiştir. İngilizce şiirlerin sıralama ölçütü net olmamakla birlikte genellikle başlıkların ilk harf sırasına göre sıralandığı görülmektedir. 162 sayfadan oluşan bu divan, ilk kez 2020 yılında İrşad Yayınları tarafından basılmış, aynı yıl içerisinde çeşitli tahkik ve eklemelerle ikinci baskısı yapılmıştır.

Bu çalışmada, Bedrî Selîm Ferkûh'un divanın 2. baskısında yer alan şiirler nitel araştırma yöntemi çerçevesinde, metin çözümleme tekniği kullanılarak incelenmiş ve işlenen temalar ortaya konulmuştur. Divan üzerine şimdiye kadar akademik bir çalışma yapılmamış olması, çalışmanın önemini artırmaktadır.

1. Bedrî Selîm Ferkûh'un Hayatı

Bedrî Selîm Ferkûh, Suriye'nin Humus şehrinde dünyaya gelmiştir. Her ne kadar kaynaklarda doğum yılı 1902 olarak belirtilse de çok daha önce doğmuş olması kuvvetle muhtemeldir. Annesinin adı Selîme Hayyat'tır. Şair, köklü bir ailenin bir ferdi olarak yetişmiş ve ilk eğitimini Humus'ta Ortodoks okullarında aldıktan sonra İngilizce ve Fransızca eğitim veren çeşitli okullarda öğrenim görmüştür. Henüz on yaşına gelmeden şiir yazmaya başlamıştır. (Ferkûh, 2020, ss. 21-22)

1914 yılında ailesiyle birlikte Amerika Birleşik Devletleri'nin New York şehrine göç etmiştir. Orada, Abdulmesîh el-Hattât tarafından çıkarılan "es-Sâ'ih" adlı dergide çeşitli şiirler yayımlamıştır. Şair, Georgette Akil ile evlenmiş ve bu evlilikten Edward, Doris, Ronald ve Lauren adlarında dört

¹ Amerika irtibatlı Avrupalı Arap bir yazar, işlediği konular gereği mehcer edebiyatçısı sayılabilmekte veya istediği zaman yurduna dönebilecek durumda olmasından dolayı bir yazar kendisini mehcer edebiyatçısı saymayabilmektedir. bk. (Akay ve Uçar, 2025, s. 138)

çocuğu olmuştur. Zengin bir aileden gelen Ferkûh, New York'ta ticaretle uğraşmıştır. (Ferkûh, 2020, ss. 22-25)

Bedrî Selîm Ferkûh, tabiatı çok sevdiği, tabiatla baş başa kaldığında vasıf türünde şiirler yazdığı bu nedenle kendisinin de şiir ekolleri arasında romantizmi benimsediği görülmektedir. Ayrıca Amerika'da gördüğü güzellikleri şiirlerinde övmesi nedeniyle batı medeniyetine hayran olduğu da anlaşılmaktadır. Divanında Ramel, Kâmil, Hafif, Vâfir, Tavîl ve Mutekârib olmak üzere toplam altı farklı bahirde şiir bulunmaktadır. Arap edebiyatında İngilizce şiir kaleme alan ilk şair olan Ferkûh, 14 Ağustos 1940 Çarşamba günü New York'ta hayatını kaybetmiştir. (Ferkûh, 2020, ss. 25-33)

2. Bedrî Selîm Ferkûh'un Şiirlerinin Tematik İncelemesi

Bedrî Selîm Ferkûh şiirlerinde çeşitli tema işlemiştir. Özellikle New York şehrinin çeşitli güzelliklerini konu almıştır. Kimi zaman bir tebrik için, kimi zaman da yaşanan üzücü bir olay için şiirler yazmıştır. Bu konuların yanında vatan ve gurbet konusunda da şiirler yazmıştır. Çalışmada Ferkûh'un şiirlerinde ele aldığı vatan ve gurbet teması ele alınmıştır. Bu iki tema birbiriyle yakından ilişkili olması nedeniyle beraber incelenmesi gerekmektedir. Ancak bu yakın ilişki nedeniyle de şiirlerinde bu iki temayı tam olarak ayırmak da mümkün değildir. Hicret ettiği yerde yaşayan bir şairin yaşadığı gurbet hayatında vatanına özlem duyması birbirini destekleyen girift duygular içinde olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle birbirini besleyen bu iki duygu şiirlerin girift olarak bulunmaktadır. Ancak ele alınan şiirlerde baskın olan tema tespit edilip ona göre bir sınıflandırılma yapılmıştır.

2.1. Vatan Teması

Suriye'nin Humus şehrinden 1. Dünya Savaşı'nın başladığı 1914 yılında göç eden Bedrî Selîm Ferkûh ve ailesi muhtemelen yaşadıkları sıkıntıların daha da kötüleşeceğini düşünerek savaştan uzak olan Amerika kıtasına gitmeyi uygun görmüşlerdir. Ancak, gurbetteki her insan gibi, ülkesine ve vatanına olan özlemini ruhunun derinliklerinde hissetmiş ve kimi zaman söylediği şiirlerle bu özlemi ifade etmiştir. Bu durumu *Dünya'l-ğad (Yarının Dünyası)* isimli şiirinde şöyle ifade eder: [Ramel] (Ferkûh, 2020, s. 46)

عَظَمَاتُ الْعَرَبِ لَا نَنْسَى هَا 1 وَطَنًا فِي الشَّرْقِ مَهْدِ الْأَنْبِيَاءِ
أَمْ يُتَبَخَّ حَظًّا لَهُ الدَّهْرُ لِكَيْ 2 يَتَهَادَى فِي بُرُودِ الْحَيَلَاءِ
فَتَرَاثُ الشَّرْقِ حِجْدٌ خَالِدٌ 3 وَتَرَاثُ الْعَرَبِ عِلْمٌ وَثَرَاءُ
إِنَّمَا لِلشَّرْقِ قَلْبٌ نَابِضٌ 4 وَغَنَى الشَّرْقِيِّ عَطْفٌ وَوَفَاءُ
سَوْفَ بِالْعِرْفَانِ يَحْتَلُّ السُّهَى 5 وَيُحَاكِي الْعَرَبَ عَزْمًا وَمُضَاءُ

1 Batı'nın yüce (insanları) Onların Doğu'da peygamberlerin beşiği olan bir vatani var.

2 Felek ona gurur örtüleri içinde salınacağı bir şans vermedi.

- 3 *Doğu'nun kültürü ebedi bir şereftir. Batı'nın mirası ise bilgi ve zenginliktir.*
- 4 *Doğu'nun canlı bir kalbi vardır; Doğunun zenginliği şefkat ve vefadır.*
- 5 *Gelecekte irfanla Suha yıldızına ulaşacak; Batı'yı azim ve kararlılıkla taklit edecektir.*

Şair yukarıdaki beyitlerde Doğu'nun tarihteki önemli konumunu ve Batı'nın modern çağdaki üstünlüğünü ifade etmektedir. Böylece şair doğduğu vatanından kopmadığını ve iç dünyasında vatanına değer vermeye devam ettiğini belirtmektedir.

Vatan sevgisini ve onun için yapılan fedakârlığı değerli olarak gören şair, *Habbeze'l-mevtu izâ 'âşe'l-vatan (Vatan Yaşadıkça Ölüm Ne Güzeldir)* isimli şiirinde de insanları vatan için fedakârlık yapmaya çağırmaktadır: [Ramel] (Ferkûh, 2020, s. 64)

- 1 يَا بَنِي أُمِّي، انْخَضُوا مِثْلَ الْأُسُودِ وَاهْرَعُوا لِلْحَرْبِ فِي ظِلِّ الْبَنُودِ
- 2 هَاكُمْ الْأَعْدَاءُ، خَلُّوا فِي الْخُدُودِ فَاحْرَسُوا مُلْكًا تَوَلَّاهُ الْجُدُودُ
- 3 فَحَيَاةُ الشَّعْبِ فِي مَجْدِ الْوَطَنِ
- 4 خَلَّ فِي الْأَرْضِ انْقِلَابٌ فَهَوَى كُلُّ صَرْحٍ مِنْ قَلِيمٍ وَجَدِيدٍ
- 5 ذَهَبَ الْعُمَرَانُ، لَمْ يَبْقَ سِوَى رِمَمٍ الْقَتْلَى وَنَارَ وَحْدِيدٍ
- 6 وَنَعِيبُ الْيَوْمِ مِنْ فَوْقِ الدَّمَنِ
- 7 كُلُّ عِلْمٍ، كُلُّ دَرْسٍ دُرْسًا كُلُّ نَامُوسٍ خَفِظْنَاهُ إِنْسَا
- 8 لَيْسَ إِلَّا آيَةٌ أَنْ تُدْرَسَا وَتُصَلَّى كُلُّ صَبْحٍ وَمَسَاءٍ
- 9 قُوَّةً يَا رَبِّ إِيَّايَ امْنَحْنُ

- 1 *Ey halkım! Aslanlar gibi saldırın; sancakların gölgesinde savaşa doğru koşun.*
- 2 *İşte düşmanlar, sınırları aştılar; atalarımızın yönettiği ülkeyi koruyun.*
- 3 *Halkın hayatı vatanın yüceliğindedir.*
- 4 *Yeryüzünü bir darbe kapladı. Tüm eski ve yeni yapılar birlikte yıkıldı.*
- 5 *Medeniyet yok oldu, geriye sadece ölümlerin kemikleri, ateş ve demir kaldı.*
- 6 *Ve harabeler üstünde baykuşların çılgılığı...*
- 7 *Öğretilen her bilgi, her ders; korunan her namus unutuldu.*
- 8 *Sadece öğrenilsin ve her sabah okunsun diye bir ayettir.*
- 9 *Ey Rabbim, bana güç ver, lütufla bağışla*

Şair, yukarıdaki beyitlerde millî bir uyanışa, vatan savunmasına çağrı yapmakta ve kasidesini şöyle sonlandırmaktadır: [Ramel] (Ferkûh, 2020, s. 65)

- 25 وَاجِبُ الْكُلِّ اتِّحَادٌ وَثَبَاتٌ وَاجِبُ الْأَفْرَادِ تَقْلِيمٌ الْحَيَاةُ
- 26 يَا بَنِي أُمِّي، الْغَطَارِيفُ الْكِمَاتِ فَلْنَمُتْ طَوْعًا لِأَمْرِ الْوَجَبَاتِ

- 25 Birlik, beraberlik ve sabır herkesin görevidir. Bireylerin görevi ise hayatlarını feda etmektir.
- 26 Ey halkım! Ey savaşlardaki kahramanlar! Üzerimize düşeni ifa etmek için isteyerek ölüme koşalım.
- 27 Ölüm ne güzeldir eğer vatan yaşarsa!

Şair, yukarıdaki beyitlerde bireyin kaderiyle toplumun kaderini birbirine bağlayarak hayatın da ölümün de vatanla birlikte bir anlam kazandığını belirtmektedir. O'na göre yaşamak da ölmek de ancak vatan için olduğu vakit değerlidir. Böylece şair, modern dönemin bireysellik anlayışına karşı toplumculuk anlayışını öne çıkarmaktadır.

Şair vatan uğrunda fedakârlık yapmayı *Mehabbetu'l-vatan fide'l-bilâd* (Vatan Sevgisi Memleket için Fedakârlık) isimli şiirinde şöyle dile getirmektedir: [Meczûu'l-Kâmil] (Ferkûh, 2020, s. 68)

- 1 أَسْمَى مَمَاتَ فِي الْوَرَى هُوَ مَا يَكُونُ فِدَى الْبِلَادِ
2 إِلَيَّ أَجُودُ بِمُهْجَتِي وَأَذُودُ عَنْهَا بِالْفُؤَادِ
3 فَالْمَجْدُ كُلُّ الْمَجْدِ فِي مَوْتِ الْفِدَائِيِّ فِي الْجِهَادِ
4 إِنِّي لَأَقْتَبِلُ الرَّدَى جَدْلَانِ حُبًّا فِي بِلَادِي
5 وَإِنْ الْكَفَاحَ ذَكَّتْ بِهِ نَارَ التَّطَاحُنِ بِاتِّقَادِ
6 وَعَدْتُ تَكْرُرَ جِحَافِلِ الْأَبْطَالِ تَفْتَحِمُ الْأَعَادِي
7 أَنْبُدُ جَمِيعَ عَوَاطِفِي وَأُصَحِّحُ مَا تَحْوِي الْأَيَادِي
8 وَأَذُبُّ عَنْ وَطَنِي وَلَا أَرْتَدُّ قَطْعًا عَنْ مُرَادِي
9 فَمَحَبَّةُ الْوَطَانِ أَسَى حَمَى الْوَاجِبَاتِ عَلَى الْعِبَادِ
10 وَطَنِي اصْطَفَانِي مُنْجِدًا أَحْمِي حَمَاهُ فِي الطَّرَادِ
11 فَلَا بَدْلَ لِرُوحِي لَهُ وَلَا نُقْدَنَ شَرَفَ الْبِلَادِ

- 1 İnsanlar arasında en yüce ölüm, vatan uğruna feda edilendir.
- 2 Ben canımı cömertçe feda eder ve kalbimle onu savunurum.
- 3 Şeref, tüm şeref, cihatta bir fedainin şehit olmasıdır.
- 4 İşte ben vatanımı sevdiğim için ölmeyi kabul ediyorum.
- 5 Tutuşturulmuştur çatışma ateşi mücadeleyi keskin hale getirdiğinde...
- 6 Kahraman ordular düşman saflarını yarararak hücum eder.
- 7 Tüm duygularımı bir kenara bırakırım, sahip oluna her şeyi feda ederim.
- 8 Vatanımı savunurum, vatanım için asla arzumdan geri dönmem.
- 9 Vatan sevgisi, kullar üzerindeki en yüce görevdir.

- ¹⁰ *Vatanım beni kurtarıcı olarak seçti; onun sınırlarını savaşta korurum.*
- ¹¹ *Canımı onun için feda edeceğim ve ülkenin şerefini kurtaracağım.*

Şair ilk beyitte vatan için ölmeyi yücelterek ölümü, “en yüce yaşam biçimi” olarak tanımlamaktadır. Dördüncü beyitte ölümün korkulan bir son değil, vatan sevgisinin zirvesini temsil ettiğini vurgulamakta, dokuzuncu beyitte vatan sevgisini en yüce dini-ahlaki görev olarak tanımlamaktadır. Onuncu beyitte ise kendisini kader tarafından seçilmiş bir “kurtarıcı” olarak konumlandırmaktadır.

2.2. Gurbet

Bedrî Selîm Ferkûh divanında vatan temasının yanında gurbet temasını da işlemiştir. Ferkûh gurbet hakkında *el-Hudsun emi'l-‘Âsî* (*Hudson mu yoksa Asi mi?*) isimli şiirinde şunları belirtir: [Kâmil] (Ferkûh, 2020, s. 76)

¹ مَهْلًا نَيُّوِيْرِكْ وَلَا تَطْطِيْ أَنِّيْ بِكَ قَدْ نَسِيتُ الْعَهْدَ وَالتَّدْكَارَا
² لَمْ أَنَسْ أَوْطَانَنَا نَشَقْتُ نَسِيْمَهَا وَأَرَى هَوَايَ لَهَا يَزِيدُ أَوَارَا
³ فَالْبُعْدُ يُدْكَيْ فِي الْمُحِبِّينَ الْوَلَا وَيَزِيدُ نِيرَانَ الْوَدَادِ شَرَارَا
⁴ وَإِذَا الْحَيْنُ أَثَارَ قَلْبِيْ لَوْعَةً فَاضَتْ مَدَامِيعُ الْأَذْكَارِ غِرَارَا
⁵ لَا أَسْتَعِيْضُ بِنَهْرِ هُدْسُنْ كُلَّهُ مِيْمَاسُ حِمَصٍ لَا وَلَا الْعَبَارَا
⁶ تِلْكَ الرُّيُوعُ عَزِيْزَةٌ وَمُهِجَّتِيْ أَبَدًا يُحْرِّكُ حُبُّهَا الْأَوْتَارَا
⁷ حِمَصٌ عَلَى الْغُرْبَاءِ أَسْعَدُ بُقْعَةً وَعَلَى الْأَخْصَصِ إِذَا التَّرْقِيْ صَارَا
⁸ فَلْنَنْفُرْ وَتَرِ التَّأَلُّفِ وَلْتَكُ الْ مَدْعَايُ لِإِصْلَاحِ الْبِلَادِ قَرَارَا

- ¹ *Yavaş ol New York! Benim senin sebebinle ahdi ve hatıraları unuttuğumu sanma.*
- ² *Meltemini soluduğum o diyarı unutmadım ve ona olan sevgimin daha da arttığını hissediyorum*
- ³ *Uzaklık, sevenlerin özlemini körükler ve sevgi ateşini daha da alevlendirir.*
- ⁴ *Özlem kalbimde bir acıyı uyandırdığında, hatıraların gözyaşları taşar.*
- ⁵ *Hudson Nehri'nin tamamını bile Humus'un Miymas'ı ya da el-Abbara'sına değişmem.*
- ⁶ *O diyarlar benim için azizdir ve onun sevgisi hep ruhumda damarlarımı (kalbimi) harekete geçirir.*
- ⁷ *Humus, yeryüzünde en mutlu yerdir özellikle gelişmeye başladığında...*
- ⁸ *Öyleyse birlikte yaşamanın telini çal ve bu çağrı, ülkenin ıslahı için kararlı bir davet olsun.*

Şair, New York gibi önemli bir şehre hitap ederek şiirine başlamaktadır. Ancak bu hitap, bir mesafe koyma ve aidiyetin başka bir coğrafyada olduğunu ifade etmek için kullanılmaktadır. Şair asıl bağlılığının doğduğu topraklara olduğunu ifade ederek gurbette olduğunu ifade etmekte ve doğduğu diyara olan sadakatini dile getirmektedir. Şair gurbet duygusunu ifade etmek için Humus'a duyduğu

özlemi anlatmakta, fiziksel mesafenin duygusal yakınlığı zayıflatmadığını; aksine özlemi ve bağlılığı pekiştirdiğini savunmaktadır. Hudson Nehri gibi sembolik bir mekânı, Humus'un küçük bir pınarıyla bile kıyaslanamaz olduğunu ifade ederek içindeki gurbet duygusunun derinliğini ifade etmektedir.

Sûriyye (Suriye) isimli şiirinde şair gurbet hayatında yaşadığı yerlerle ilgili olan küresel olaylara karşı duyduğu ilgisizliğine ve kendi coğrafyasına duyduğu derin aidiyete şu ifadelerle yer vermektedir: [Kâmil] (Ferkûh, 2020, ss. 87-88)

1	ما لي وما للحرب في المكسيك	ومفاوضات السلم بين ملوك
2	مالي وشأن مدركاتهم التي	أُمسَتْ تشقَّ عباب الألتينيكي
3	مالي وشأن تمرّد العمال في	تلك المناجم والدّم المسفوك
4	ما لي وشأن المعدمين كروكفلر	ورميّله مورغان أو كزنيكي
5	ما لي وشأن الصّرب أو بلغاريا	وأسوج أو نروج والبلجيك
6	ما لي وشأن الأرض طرّا، إنني	لي بضعة فيها يدون شريك
7	في الشرق لا في الغرب، مركزها لسو	ريّا، وفي أحشائها نخويك
8	عبيّا أقول الشّعْر فيك، فكّم وكّم	قبلي من الشّعراء قالوا فيك!
9	كم أكثروا فيك التّعزّل والهوى!	والبعض من يأس عدا يثييك
10	نظّموا القصائد في ربّائك إنما	ماذا ترى هذا الرّبا يجديك؟
11	ما أكثر القوم الذين تطوّعوا	للدّود عنك بقولهم: نفديك!
12	كلّ المشاكل قد تيسّر حلّها	إلا اختلاف الأمر بين ذويك
13	واستيفظت كلّ الشعوب وأدركت	عرّض الرّقّي، ولم يبق أهْلوك
14	والخافقان تعانقا وتمازجت	أمواج أتلتيك بالبسفينيكي
15	وبنوك ما اتّحدوا، وإني لا أرى	إلا بذا البيت اتّحاد بينك
16	جمعيّة هي من بينك وكلّهم	لك كلّ ما في قلبه يحبّوك
17	في صدره نار المروءة تلتظي	سعيّا وراء تقدّم تعلّيك
18	صانّك سورّيّا صرّوف الدّهر في	عرّ، وصانّت أرزّة تخميك

1 Bana ne Meksika'daki savaştan, krallar arasındaki barış görüşmelerinden!

2 Bana ne onların Atlantik'in dalgalarını yaran zırhlılarından!

3 Bana ne o madenlerdeki işçi ayaklanmasından, dökülen kandan!

4 Bana ne yoksullardan, Rockefellerlerden, dostu Morgandan veya Franky'den.

5 Bana ne Sırlardan ya da Bulgarlardan, İsveç'ten, Norveç'ten ya da Belçika'dan!

6 Bana ne bütün yeryüzünden benim bir toprağım var, kimseyle paylaşmam!

7 Doğudadır, batıda değil, merkezi Suriye'dir, ruhumuzdadır kalplerimiz ona meyleder.

8 Boşuna sana şiir söylüyorum, benden önce nice şairler seni anlattı!

- 9 *Senin için ne çok övgü ne çok aşk dile getirdiler. Bazısı umutsuzluktan sana ağıt yaktı.*
- 10 *Sani anmak için şiirler yazdılar. Acaba bu şiirler sana ne kazandırdı?*
- 11 *Seni savunmak için “Canımız sana feda olsun!” diyen ne kadar da çok insan var.*
- 12 *Bütün sorunların çözümü kolaylaştı yalnızca senin halkının arasındakiler hariç.*
- 13 *Bütün halklar uyandı ve yücelmenin yolunu idrak etti. Senin halkın uyanmadı.*
- 14 *Doğu ve Batı kucaklaştı ve Atlantik’in dalgaları pasifikle kaynaştı.*
- 15 *Ama senin halkın hâlâ birleşmedi ben sadece bu dizede senin birliğini görüyorum!*
- 16 *Senin evlatların tarafından kurulmuş bir cemiyet var. Her biri kalbindeki sevgiyi sana adıyor.*
- 17 *Göğsünde yiğitliğin ateşi yanıyor. Seni yüceltecek her gelişmenin ardından koşuyor.*
- 18 *Feleğin zorlukları seni gururla korudu ey Suriye! Seni himaye eden sedir ağacı (sancak) da korudu.*

Şair, Batı’daki savaşlar, işçi ayaklanmaları, kapitalist figürler (Rockefellerden, Morgan ve Franky) ve Avrupa’daki siyasi çalkantılarla ilgilenmediğini tekrarlarla vurgulayarak Doğu’yu sadece coğrafi değil, kültürel bir merkez olarak tanımlar. Suriye, bu kültürel merkezin kalbi olarak ilan eder. Böylece, Doğu-Batı karşıtlığı üzerinden hem kendisi için hem de gurbette yaşayanlar için bir kimlik inşa etmektedir.

Şair, *el-Ân* (Şimdi) isimli şiirinde geçmişe ağıt yakmanın ve geleceğe umut bağlamanın gereksizliğini vurgulayarak, şimdiki anın kıymetini bilmenin önemine değinir ve gurbette yaşaması nedeniyle özlemini şöyle dile getirir: [Kâmil] (Ferkûh, 2020, ss. 99-100)

1	الآن فاعتمد الحياة الآن	لا تأمّن الدّهر والأزمانا
2	لا تعتمد أبداً على مستقبل	بل فانتبه من دهرنا ما حانا
3	لا تقض عمرك نادياً ما قد مضى	فالنّدى ليس بمرجع ما كانا
4	الوقت عقيان فحاذر صرّفه	عبثاً، فتكسب ذلك العقيانا
5	ودر التّيمّن والتّمّي في غدٍ	فلطالما لليأس قد أردانا
6	فعدّ زمان غير معروف، وقد	يجري فلا تلقاه أو يلقانا
7	مترّص ما بين ظلمات الخفا	عجباً! أنأتمن الذي يخفانا!؟
8	فلکم تحيّلناه صاحب ذمّة	ولکم نخذناه لنا معوانا!
9	ولکم قتلنا حاضراً من شوقنا	لوفودِهِ كمحقّق لِمنانا!
10	وعليه كم شدنا بناءً رجائنا !	فإذا أتانا هدم البنيانا
11	ولکم له بُخنا بمكنوناتنا	وأعزّ ما هوى النفوس فحانا!
12	إنّا بني الدّنيا لقد نلنا المي	يسديد حُجَّتنا ووَقِد حِجانا
13	فلقد تملّكنا الطّبيعة عنوة	حتّى الهوا قد بات رهن هوانا

14 وَلَقَدْ جَعَلْنَا الْأَرْضَ ذَاتَ مَشَاعِرٍ فَحَكَّتْ بِإِحْسَاسَاتِهَا الْحَيَوَانَا
15 فَحَسُّ سُورِيًّا جَحْقِي قُلُوبِنَا وَحَسُّ نَحْنُ بِمَا دَهَا الْأَوْطَانَا
16 وَلَقَدْ تَحَامَلْنَا عَلَى رَبِّ السَّمَاءِ حَتَّى قَصَدْنَا عَرْشَهُ طَيْرَانَا
17 لِيَكُونَ مَلَجُونًا أَمِينًا حِينَمَا نُخْشَى اهْتِرَازَ الْأَرْضِ وَالطَّوْفَانَا
18 حَتَّى مَلَائِكَةُ الْعُلَى مَدْهُوشَةٌ هَتَفَتْ لَنَا مَا أَعْظَمَ الْإِنْسَانَا!
19 أَفَّ لَوْافِرٍ بِأَسِنَا السَّامِي إِذَا لَمْ تَكْشِفْ سِرَّ الْغَدَاةِ نَهَانَا
20 لِتَدِيرَ دَقَّةَ عُمْرِنَا بِدِرَآئَةِ وَنَذُوقَ شَهْدِ الْعَيْشِ مِنْ دُنْيَانَا
21 عَبَثًا هِيَ الْأَمَالُ فِي مُسْتَقْبَلِ الْآنَ مَا أَحَلَّى الزَّمَانَ الْآنَا!

- 1 Şimdi yaşa hayatı, tam şimdi! Ne zamana ne feleğe asla güvenme!
- 2 Geleceğe asla bel bağlama, zamanın sunduğu anı değerlendir!
- 3 Geçmişe ağlayarak ömrünü tüketme. Ağlamak, olanı geri getirmez!
- 4 Zaman has altın gibidir, onu boş yere harcamaktan sakın ki altını kazanasın.
- 5 Yarın hakkındaki umutları ve dilekleri bırak! Nice kez o umutlar bizi umutsuzluğa düşürdü!
- 6 Yarın, meçhul bir zamandır. Belki o gelir de biz onunla o bizimle karşılaşamaz.
- 7 Karanlıkların arasında pusuda bekler. Hayret! Nasıl olur da görünmeyenden emin olabiliriz!?
- 8 Ne kadar da onu güvenilir bir dost sandık. Ne çok kez onu yardımcımız bildik!
- 9 Kaç kez, arzularımızı gerçekleştireceğini sandığımız için gelsin diye özlemle bugünümüzü öldürdük!
- 10 Kaç kez umutlarımızın binasını onun üstüne kurduk ama geldiğinde o, binamızı yıktı!
- 11 Ne çok sırlarımızı, en değerli duygularımızı anlattık ona ama o bizi aldattı.
- 12 Biz, dünyanın evlatları, akıl gücümüz ve düşüncemizin ateşiyle dileklerimize ulaştık!
- 13 Doğayı zorla ele geçirdik, artık hava bile isteğimizin kölesi oldu.
- 14 Yeryüzünü hislerle donattık. Öyle ki o da duygularıyla canlılara benzedi!
- 15 Suriye, kalplerimizin atışlarını hissediyor artık, biz de vatanın başına gelenler acıları hissediyoruz!
- 16 Hatta gökyüzünün Rabbine karşı haddimizi aştık da tahtına uçarak ulaşmak istedik!
- 17 Sarsıntılardan ve tufanlardan korktuğumuzda, sığınağımız güvenli olsun diye...
- 18 Öyle ki, yücelerin melekleri bile hayrete düştü ve bizim için şöyle seslendi: "İnsan ne kadar da yüce!"
- 19 Eğer akıllarımız yarının sırrını kavrayamazsa, yazıklar olsun o yüce kudretimize!
- 20 Ömrümüzün dümenini bilgelikle çevirip, dünya hayatının tadını tadalım!

21 *Geleceğe umut bağlamak boşunadır Şu an, ah, ne tatlıdır
andır şu an!*

Şair, çoğu kez boşa çıkması nedeniyle geleceğe dair umutlarının yok olma derecesine geldiğini ancak gelişmiş toplumlarda insanoğlunun doğaya hükmettiği, hatta rüzgârı bile iradesine bağladığını ifade eder. Şair, Suriye’yi sadece bir coğrafya değil; duygusal bir merkez olarak sunarak gurbette yaşamasına rağmen asıl vataniyle duygusal bağlarını yitirmediğini ifade ederek mehcerde gurbet hayatı yaşayanlara kimliklerini hatırlatmaya devam etmektedir.

SONUÇ

Orta Doğu’nun önemli bölgelerinden biri olan Bilâd-ı Şâm bölgesi 19. yüzyılda çalkantılı bir döneme girmiş ve bunu sonucunda bölge insanı daha istikrarlı devletlere göç etmeye başlamıştır. Dil ve kültür benzerliği nedeniyle bu göç daha çok Suriye ve Lübnan’da yaşayan Hristiyan Araplar arasında yaşanmıştır. Arapların Batı’ya ilk göçü 1854 yılında Kuzey Amerika Kıtası’na, bundan yaklaşık yirmi yıl sonra da Güney Amerika kıtasına gerçekleşmiştir. 1860 yılında Cebel-i Lübnân’da meydana gelen Mârûnî-Dürzî çatışmaları bu göç hareketlerini daha da hızlandırmıştır. Göç edilen ülkeler arasında Hristiyan nüfusun fazla olması nedeniyle en çok göç Lübnanlılar arasında yaşanmıştır.

1920 yılında Cibrân’ın önderliğinde bazı Lübnanlı ve Suriyeli gençlerin gayretiyle Mîhâîl Nuayme, İliyyâ Ebû Mâdî, Nesîb Arîza, Reşîd Eyyûb gibi kişilerin bir araya gelmesiyle Kuzey Amerika’da er-Râbitatü’l-Kalemiyye adlı bir dernek kurulmuş ve Abdülmesîh el-Haddâd derneğin resmî yayın organı olan es-Sâ’ih adlı bir dergi yayımlamıştır. 1931 yılına kadar varlığı devam eden er-Râbitatü’l-Kalemiyye’nin ardından 1933 yılında Brezilya’nın Sao Paulo şehrinde Şükrullah el-Curr’un çabalarıyla Mişel Ma’lûf’un başkanlığını yaptığı el-‘Usbetü’l-Endelusiyye adıyla bir dernek kurulmuştur. Reşîd Selîm el-Hûrî, Kayser Selîm el-Hûrî, İlyâs Ferhâd, Şefîk Ma’lûf, Riyâz Ma’lûf, Ni’met Kâzân, Akl el-Curr ve Hüsnî Gurâb gibi edebiyatçılar bu dernekte bulunmuşlardır. er-Râbitatü’l-Kalemiyye’nin aksine el-‘Usbetü’l-Endelusiyye edebiyatçıları klasik edebiyattan tamamen kopma arzusu içinde olmamışlardır. Yaşadıkları bölgedeki İspanyolların da etkisiyle Endülüs Arap edebiyatı ile aralarında bir bağ kurarak, geleneği devam ettirerek yenilikler getirmeye çalışmışlardır. 1941 yılına kadar Arap edebiyatına hizmet etmeyi sürdürmüştür. el-Usbetü’l-Endelusiyye’nin kapanmasıyla Mehcer edebiyatında ortaya çıkan boşluğu George Saydah’ın Arjantin’de kurduğu er-Râbitatü’l-Edebiyye adlı dernek doldurmaya çalışsa da iki yıl varlık gösterdikten sonra kapanmıştır.

Göç edilen yer” anlamına gelen Mehcer kelimesi, I. Dünya Savaşı sonrasında Amerika kıtasına göç eden Arapların gerçekleştirdiği çeşitli edebî faaliyetler sonucunda ortaya çıkan eserlerin bütününe ifade etmek için de kullanılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda, söz konusu edebî faaliyetlerin tümü Mehcer edebiyatı olarak adlandırılmıştır. Mehcer edebiyatı, Batı edebî akımlarını (romantizm,

realizm, sembolizm) Arap edebiyatına taşıyarak Doğu ile Batı arasında edebî ve kültürel bir köprü kurmuştur. Ayrıca, ele aldığı temalar aracılığıyla Arap diasporasının kimlik inşasında önemli bir rol üstlenmiştir.

Mehcer edebiyatı şairleri arasında Suriye'nin Humus şehrinde dünyaya Bedrî Selîm Ferkûh da bulunmaktadır. İlk eğitimini Humus'ta Ortodoks okullarında aldıktan sonra İngilizce ve Fransızca eğitim veren çeşitli okullarda öğrenim görmüştür. Henüz on yaşına gelmeden şiir yazmaya başlamıştır. 1914 yılında ailesiyle birlikte Amerika Birleşik Devletleri'nin New York şehrine göç etmiştir. Zengin bir aileden gelen Ferkûh, New York'ta ticaretle uğraşmıştır. Bedrî Selîm Ferkûh, vasıf türünde şiirler yazdığı bu nedenle kendisinin de şiir ekolleri arasında romantizmi benimsediği görülmektedir. Arap edebiyatında İngilizce şiir kaleme alan ilk şair olan Ferkûh, 14 Ağustos 1940 Çarşamba günü New York'ta hayatını kaybetmiştir.

Ferkûh kaleme aldığı makalelerini ve şiirlerini *Kaysâratu's-şebâb-mecmû'atu kasâid ve mekâlât* adlı kitabında yayınlamıştır. Ancak bu eserde tüm şiirleri bulunmamaktadır. Özellikle Mehcer edebiyatçılarının çıkardığı gazete ve dergiler taranarak gün yüzüne çıkarılan şiirleri de eklenerek Ferkûh'a ait şiirler Hassan Ahmed Kamhiyye tarafından *Dîvânü's-Şâiri'l-Mehcerî Bedrî Ferkûh* adıyla bir divan hâlinde yayımlanmıştır. Yayımlanan divanda şairin Arapça olarak yazdığı toplam 47 şiir yer almaktadır. Ayrıca şairin İngilizce olarak yazdığı, Hassân Ahmed Kamhiyye tarafından Arapçaya çevrilen 17 şiir de bulunmaktadır. Divanın ilk kısmında şiirler revî harfîne göre sıralanmış, ikinci kısmında da İngilizce şiirler Arapça tercümeleriyle birlikte verilmiştir.

Bedrî Selîm Ferkûh'un, şiirlerinde “vatan” ve “gurbet” temalarının iç içe geçmiş biçimde ele alınması hem bireysel hem de toplumsal bir kimlik arayışının yansıması olarak değerlendirilebilir. Ferkûh, vatanı yalnızca doğduğu topraklar olarak değil, aynı zamanda kültürel ve manevi bir aidiyet alanı olarak görmektedir. Bu bakımdan onun şiirlerinde vatan hem geçmişin kutsal bir mirası hem de özlemle anılan bir kimlik kaynağıdır.

Gurbet teması ise, Ferkûh'un yaşamındaki gerçek tecrübelerden beslenir. Amerika'da sürdürdüğü hayat, ona hem Batı medeniyetinin cazibesini hem de kendi kültürel köklerinden uzak olmanın getirdiği yalnızlığı yaşatmıştır. Şair, bu iki dünya arasında sıkışmışlığını dile getirirken, Doğu'nun manevi değerleri ile Batı'nın maddi ilerlemesi arasında bir denge kurma çabasına girmiştir. Böylece Ferkûh'un şiirlerinde gurbet yalnız bir mekânsal uzaklık değil, aynı zamanda ruhsal bir yabancılaşma hâline dönüşmüştür.

Vatan ve gurbet temalarının Ferkûh'un şiirlerinde bir arada bulunması, Mehcer edebiyatının temel karakteristiğini de yansıtmaktadır. Göçün getirdiği kimlik bunalımı, aidiyet arayışı ve kültürel çatışma, onun şiirlerinde hem bireysel duygular hem de toplumsal bilinç düzeyinde işlenmiştir. Ferkûh'un eserleri, Mehcer şairlerinin ortak ruh hâlini yansıtmakla kalmaz; aynı zamanda Arap

edebiyatında modernleşme, kültürlerarası etkileşim ve dilsel çeşitlilik gibi konuların da edebî boyutlarını ortaya koyar.

Bedrî Selîm Ferkûh'un şiirlerinde vatan ve gurbet temaları yalnızca nostaljik bir duygulanımın ürünü değildir. Aksine, bu temalar aracılığıyla şair, insanın köklerinden kopmadan modern dünyada var olabilme mücadelesini dile getirir. Bu yönüyle Ferkûh, Mehcer edebiyatı içerisinde Doğu-Batı, gelenek-modernlik ve birey-toplum ikilemlerini derin bir duyarlılıkla işleyen özgün bir ses olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Akay, S. A. ve Uçar, H. (2025). Arap Edebiyatında Bir İlk: Hüdâ Berakât'ın Romanlarında Queer Karakterler. *Mütefekkir*, 12(23), 131-159. doi: 10.30523/mutefekkir.1733140

Duman, O. (2014). Lübnan'da Maruni Dürzi Çatışmaları ve Osmanlının 19.Yüzyıl Orta-Doğu Siyaseti. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8).

Ekinci, İsmail. (2020). Arap Şiirinde Urcûze Geleneği ve Râciz Halîl Mutrân'ın Erâciz'i. *Şarkiyat*, 12(4 (29)), 1166-1182. doi:DOI:%20https://doi.org/10.26791/sarkiat.787793

Ferkûh, B. (2020). Dîvânu'ş-Şâiri'l-Mehcerî Bedrî Ferkûh. (H. A. Kamhiyye, Ed.) (2. bs.). Humus: Dâru'l-İrşâd li'n-Neşr.

Hafâcî, M. A. (1973). Kıssatu'l-edebi'l-Mehcerî (2. bs.). Dâru'l-Kuttâbi'l-Lubnânî.

Nâûrî, 'Îsâ en-. (1977). Edebu'l-Mehcer (3. bs.). Kahire: Dâru'l-Me'ârif bi Mısr.

Özişçi, V. (t.y.). Modern Dönem Arap Edebiyatında Mehcer Edebiyatı. *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(10), 160-172. doi:https://doi.org/10.62356/cihansumul.1395620

Taşpınar, İ. (t.y.). Mârûnîler. Türkiye Diyânet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/maruniler> adresinden erişildi.

Yazıcı, H. (t.y.). Mehcer Edebiyatı. Türkiye Diyânet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/mehcer-edebiyati> adresinden erişildi.

MEVLÂNA'NIN MESNEVÎSİNİN “İLK ON SEKİZ BEYTİNİN” TÜRKÇE ÇEVİRİLERİNİN ANALİZİ

ANALYSIS OF TURKISH TRANSLATIONS OF THE “FIRST EIGHTEEN COUPLETS” OF RUMI’S MASNAVI

Prof. Dr. Ali TEMİZEL*

Özet

Tasavvufi Edebiyatının önde gelen şahsiyetlerinden Mevlâna'nın Mesnevîsinin Türkçe çevirisi Türk tasavvuf edebiyatında önemli bir bilgi birikimi oluşturmaktadır. Bu bağlamda kazanılan bu bilgilerin hedef okuyucu tarafından doğru anlaşılması için çeşitli çeviri analizleri yapılmaktadır.

Mesnevîde sembollerle anlatılan yüzlerce hikâyenin ayrı bir mesajı bulunmaktadır. Mesnevîdeki ilk on sekiz beyitte metafor olarak kullanılan Ney de bunların en önemlilerinden biridir.

Bu beyitlerde ilk önce insanın kendi aslından ayrılış hikâyesine işaret edilir. Arkasından ayrılık yaşamamış insanın ayrılık derdinin hikâyesini anlayamayacağından söz edilir. Aslında herkesin aslına bağlı olacağından, bu sırada herkesin ariflere kendi penceresinden ve kapasitesinden baktığından, insanın içindeki duygu ve düşüncelerinin kendisinin söz ve davranış aynasında ortaya çıktığından dem vurulur.

Ayrıca ruh ve beden arasındaki bağın anlaşılamayacağından, aşkın tüm varlıkta hareket halinde olduğundan, aşkın tehlikeli yollarından bahsedilir. Aşıkların kavuşma derdinin asla bitmeyeceğinden, cahillerin kâmil insanların sözünü anlayamayacağından ve dolayısıyla sözü kısa tutmanın gerekliliğinden söz edilmektedir.

Bu çalışmada Mevlâna'nın Mesnevîsinde birinci defterinde 1 ila 18 beyitler arasında yer alan ve Mevlevilikte “Neynâme” diye bilinen ilk On sekiz beytin Türkçe tercümesinin analizi yapılacaktır. Bu analiz yapılırken Adnan Karaismailoğlu (AK), Veled Çelebi İzbudak (İZ) ve Abdülbaki Gölpınarlı (AG) adlı üç çevirmenin Mesnevî tercümeleri incelenecektir.

Analiz sunumunda önce Farsça orijinal Mesnevî beyti, arkasından sırasıyla Karaismailoğlu, Veled Çelebi İzbudak ve Gölpınarlı'nın tercümeleri yazılacak ve arkasından her beytin tercümesinde dikkat çeken unsurların analizi yapılacaktır.

Çalışmanın amacı, birisi yirminci yüz yılın başlarında, ikincisi yirminci yüz yılın ilk yarısında ve üçüncüsü de yirmi birinci yüzyılın başlarında yapılmış olan üç Mesnevî tercümesindeki farklılıkları “Mesnevînin İlk On sekiz Beyti”nin Türkçe tercümeleri üzerinden araştırmacılara sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Mevlâna, Mesnevî, Neynâme, Çeviri, Analiz

Abstract

The Turkish translation of Rumi's Masnavi, one of the leading works of Sufi literature, constitutes an important body of knowledge within the Turkish Sufi literary tradition. Within this framework, various translation analyses are carried out in order to ensure that the knowledge thus acquired is correctly understood by the target audience.

* Prof. Dr., Selçuk University Faculty of Literature, Department of Persian Language and Literature Konya, Türkiye, temizel46@yahoo.com, Whatsapp: 0090.5053777106, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8110-1230>

In the Masnavi, each of the hundreds of stories expressed through symbols carries a distinct message. Among these, the reed flute, which is used as a metaphor in the first eighteen couplets of the Masnavi, is one of the most significant.

These couplets first refer to the story of the human being's separation from its original essence. They then state that a person who has not experienced separation cannot understand the story of the pain of separation. It is emphasized that since everyone remains connected to their origin, people perceive the sages from their own perspective and capacity, and that a person's inner emotions and thoughts are reflected in the mirror of their words and actions.

It is also mentioned that the bond between soul and body cannot be fully comprehended, that love is in constant motion throughout all existence, and that love has perilous paths. It is expressed that the longing of lovers for reunion will never end, that the ignorant cannot understand the words of enlightened people, and therefore that brevity of speech is necessary.

In this study, an analysis will be conducted of the Turkish translations of the first eighteen couplets, known in the Mevlevi tradition as the Neyname, which are included in the first book of Rumi's Masnavi. During this analysis, the translations of three translators, Adnan Karaismailoğlu (AK), Veled Çelebi İzbudak (İZ), and Abdülbaki Gölpınarlı (AG), will be examined.

In the presentation of the analysis, the original Persian couplet of the Masnavi will first be provided, followed respectively by the translations of Karaismailoğlu, Veled Çelebi İzbudak, and Gölpınarlı. Afterwards, an analysis will be made of the noteworthy elements observed in each translation of the couplet.

The aim of this study is to present to researchers the differences among three translations of the Masnavi, one made at the beginning of the twentieth century, another in the first half of the twentieth century, and the last at the beginning of the twenty-first century, through the Turkish translations of the "First Eighteen Couplets" of the Masnavi.

Keywords: Rumi, Masnavi, Neyname, Translation, Analysis

Giriş

Mesnevi'nin "Dinle neyden..." diye başlaması ve ilk 18 beytinin neye ayrılması, Mevlevilikte neye farklı ve önemli bir yer kazandırmıştır. Bundan dolayı ney, Mevlevilikte 'nay-ı şerif' olarak bilinmektedir.

Aslında Mevlâna "Dinle neyden" derken neyi değil de neyi üfleyeni dinlememizi ve anlamamızı işaret etmiş. Yani insan-ı kâmilin içine ruh üfleyen Allah'ı dinlememiz, anlamamız ve onun kanunlarına uymamız gerekmektedir. Zira tüm insanlar yaratılırken insan-ı kâmil olarak yaratıldı. Çünkü Allah, Kur'an-ı Kerim'de Tin suresinde incire, zeytine, Sina Dağı'na ve emin beldeye yemin ettikten sonra, "Biz insanı en güzel biçimde yarattık. Sonra onu aşağıların aşağısına indirdik." buyurmaktadır.

Edebi çevireler, metin türü bakımından en zor ve tartışılan metinlerdir. Zira bu metinler diğer metinlere oranla hem biçim bakımından karmaşıktır hem de biçimsel, imgesel denemelere ve kurallarla sınırlandırılmayan özgün anlatımlara sahiptir (Yücel, 2007: 181). Buna bağlı olarak Mevlâna'nın Mesnevîsi her ne kadar Farsça yazılmış olsa da Türkler onu farklı bir kültürün dili gibi algılamadan ve kendi dinî, tasavvufî, ahlakî, edebî, tarihi ve sosyal kültürünün bir parçası olarak okumuş, Türkçeye tercüme ve şerh etmiştir.

Edebi, dini ve tasavvufi metinlerin çevirilerinin yapılabilmesi için her şeyden önce söz konusu metnin dille ilgili ve dil dışındaki etmenlerinin bilinmesi gerekmektedir. Çeviriye başlamadan önce çevirmen, bir dil bilimci, edebiyatçı veya konunun uzmanı gibi kaynak metnin dil ve konu özelliklerinin doğru anlamını yorumlayıp açıklamaya çalışmalıdır. Bundan dolayı çevirmenin anlam, metin, yorum yapma yöntemlerine başvurması kaçınılmazdır. Çünkü çeviri yapan, bir metni sıradan bir okur gibi yalnızca metnin anlamını dikkate alarak değil, metnin hedef dile nasıl aktarılacağını düşünerek değerlendirir.

Bu çalışmada Adnan Karaismailoğlu'nun, İzbudak'ın ve Abdülbaki Gölpınarlı'nın Mesnevînin "İlk On Sekiz Beyti"ne dair yaptıkları tercüme faaliyetleri kendilerinin aşağıdaki eserleri esas alınarak ve yine aşağıda kısa açıklamaları yapılan "eşdeğerlik, yabancılaştırma, öykünme, kültürel ödünçleme, açıklama, ekleme ve çıkarma yoluyla çeviri teknikleri" gibi genel çeviri teknikleri çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelenmeye çalışılmıştır.

Mevlâna'nın Mesnevîsinin ilk On sekiz beyti, AK'nun farklı yıllarda farklı kurumlar tarafından basılmış olan Mesnevî isimli mensur çevirinin birinci defterinde 1-18. beyitler arasında yer almaktadır. Bu çalışmada Adnan Karaismailoğlu tarafından hazırlanan Mevlâna Celâleddîn Rûmî, Mesnevî, cilt 1(1-2), yararlanılmıştır (Karaismailoğlu, 2014: 44). Adnan Karaismailoğlu Mesnevî'nin Türkçe tercümesini yaparken 677/1278'de Konyalı Muhammed b. Abdullah tarafından tamamlanan ve Konya Mevlâna Müzesi 51 numarada kayıtlı bulunan Farsça nüshadan yararlanmıştır (Gölpınarlı, 1990: 14).

Bu çalışmada inceleme konusu olan ikinci eser, Latin harfli Türkçeye transliterasyonu yapılan Veled Çelebi İzbudak'ın *Mesnevî Tercümesi* isimli eseridir. Söz konusu eser, Veled Çelebi İzbudak (1869-1953) tarafından Osmanlı Türkçesiyle 23 Ekim 1937-2 Şubat 1940 tarihleri arasında Türkçeye tercüme edilmiştir (Temizel, 2009: 128) . Bu eserin birinci cildi Prof. Dr. Ali Temizel'in danışmanlığında Süveyda Genç tarafından "İzbudak'ın Mesnevî Tercümesi – Metin ve Türkiye Türkçesine Aktarımı- (I. Cilt)" adıyla Yüksek Lisans tezi olarak hazırlanmıştır (Genç, 2024: 67-69).

Çalışmanın üçüncü eseri ise Abdülbâki Gölpınarlı'nın mensur Mesnevî Şerhi ve Tercümesi isimli eserinin ilk cildinde yer alan 1-18 beyitler arasındaki beyitlerdir (Gölpınarlı, 1990: 14).

Çeviri Teknikleri

Bu çalışmada çeviri analizleri yapılırken aşağıdaki tercüme teknik ve stratejileri üzerinden inceleme ve değerlendirme yapılacaktır:

Eşdeğerlik, hedef metnin kendi dilinin okurunda uyandırdığı etki, heyecan ve anlayışın erek dilin metnin okurunda da uyandırabilmesidir şeklinde tarif edilmektedir (Göktürk, 2011: 60).

Yabancılaştırma yoluyla çeviri kaynak dilin kültürel özelliklerinin hedef metinde en üst düzeyde hissettirilmesidir. Bu da hedef dilde kültürel yabancılaştırmanın en üst düzeyde olması demektir. Yabancılaştırma işleminin yoğun olduğu bir hedef metinde çoğunlukla kaynak dile ait dilbilgisi kuralları ve kültürel özellikler kendini gösterir (Suçin, 2013: 203-204). Kaynak metinden hedef dile yapılan çeviride kaynak dildeki kelimenin aynen, yani yabancılaştırılarak kullanılması çoğunlukla çeviri kaybına sebep olmaktadır.

Öykünme yoluyla çeviride hedef metnin tamamen yabancılaştırmaya gitmediği durumlarda görülmektedir ve kısa süreli bir yabancılık metne dahil edilmektedir. Arapça, Farsça, İngilizce ve Fransızca gibi diller, Türkçenin öykündüğü dillerin başında gelmektedir ve bunlar daha çok taklit ifadelerdir ve bunların çoğu Türkçede sözcük türetme metoduyla kullanılmakta ve buna “öykünme” denmektedir (Suçin, 2013: 206-207). Bu kelimeler zamanla yabancı dil özelliklerini kaybederek Türkçenin söz varlığına dahil olmuşlardır. Farsçadan Türkçeye öykünmelere daha çok dini, tasavvufi, edebi söylemlerde ve çevirilerde rastlanmaktadır.

Kültürel ödünçleme yöntemiyle yapılan çeviride kaynak dildeki ifadenin aynısının herhangi bir işleme tutulmadan hedef dile aktarıldığı görülmektedir (Suçin, 2013: 213). Özellikle Farsçadan veya Arapçadan Türkçeye çevirilerde kültürel ödünçleme ya kelimenin Arap harfli yazılmış şekliyle ya da transliterasyon tekniğiyle Latin harfli okunuşu şekliyle yapılmaktadır.

Açıklama yoluyla çeviri, kaynak metin ile hedef metin arasındaki kültürel, sosyal, dilbilgisi ve kelime düzeyindeki farklılığı daha aza indirmek ve kaynak dildeki bir ögenin anlamını ve işlevini değiştirilmeden hedef dile aktarılması şeklinde tarif edilmektedir (Suçin, 2013: 222-223). Açıklama yoluyla yapılan çeviride çevirmenin eklediği bilgiler çoğunlukla kültürel odaklı kelimelerin aktarılmasında eklediği ek bilgiler olarak görülmektedir. Bu tür açıklama yoluyla ek bilgiler verilmesi, hedef metnin okuyucusunun konuyu daha iyi ve daha rahat anlamasına yardım etmeye yönelik bir çabadır.

Ekleme yoluyla çeviri, kaynak metinde bulunmayan bazı kelime veya ifadeleri hedef dile ekleme faaliyetidir (Suçin, 2013: 228). Özellikle Farsça-Türkçe veya Arapça-Türkçe çevirilerde sıkça kullanılan yöntemlerden biridir.

Çıkarma yoluyla çeviri tekniği, bir sözcük ya da ifadenin erek dile çevirisinin yapılmamasının bir zararı olmadığı, ifade veya ögenin taşıdığı anlamın metin gelişimi açısından önemsiz olduğu durumlarda tercih edilen yöntemlerden biridir (Suçin, 2013: 230).

Bu çalışmada Adnan Karaismailoğlu ve Derya Örs tarafından hazırlanan Mesnevînin ilk On sekiz beytinin Farsça metninin aşağıdaki beyitlerinden yararlanılmıştır (Karaismailoğlu ve Örs, 2007: 21).

Mesnevînin ilk on sekiz beytinin Farsça aslı

- (1) بشنو این نی چون شکایت می‌کند* از جدایی‌ها حکایت می‌کند
- (2) کز نیستان تا مرا بُریده‌اند* در نفیرم مرد و زن نالیده‌اند
- (3) سینه خواهم شرحه شرحه از فراق* تا بگویم شرح درد اشتیاق
- (4) هر کسی کو دور ماند از اصل خویش* باز جوید روزگار وصل خویش
- (5) من به هر جمعیتی نالان شدم* جفت بدحالان و خوش‌حالان شدم
- (6) هر کسی از ظنّ خود شد یار من* از درون من نجست اسرار من
- (7) سرّ من از ناله من دور نیست* لیک چشم و گوش را آن نور نیست
- (8) تن ز جان و جان ز تن مستور نیست* لیک کس را دید جان دستور نیست
- (9) آتش است این بانگِ نای و نیست باد* هر که این آتش ندارد نیست باد
- (10) آتش عشق است کاندن نی فتاد* جوشش عشق است کاندن می فتاد
- (11) نی حریف هر که از یاری بُرید* پرده‌هایش پرده‌های ما درید
- (12) همچو نی ز هرّ و تریاقی که دید* همچو نی دمساز و مشتاقی که دید
- (13) نی حدیث راه پُر خون می‌کند* قصه‌های عشق مجنون می‌کند
- (14) محرم این هوش جز بیهوش نیست* مر زبان را مشتری جز گوش نیست
- (15) در غم ما روزها بیگاه شد* روزها با سوزها همراه شد
- (16) روزها گر رفت گو رو باک نیست* تو بمان ای آن که چون تو پاک نیست
- (17) هر که جز ماهی ز آبش سیر شد* هر که بی روزی است روزش دیر شد
- (18) در نیابد حال پخته هیچ خام* پس سخن کوتاه باید والسلام

Mesnevînin ilk on sekiz beytinin analizi

(1) بشنو این نی چون شکایت می‌کند* از جدایی‌ها حکایت می‌کند
AK: Dinle, bu ney nasıl şikâyet ediyor; ayrılıkları nasıl anlatıyor: (Karaismailoğlu, 2014: 44).
İZ: Dinle, bu ney nasıl şikâyet ediyor. Ayrılıklardan hikâye eyliyor. (Genç, 2024: 68).
AG: Dinle, bu ney nasıl şikâyet ediyor; ayrılıkları nasıl anlatıyor. (Gölpınarlı, 1990: 14).

İzbudak birinci beytin ikinci mısrasının sonunda **کند** fiilini öykünme yoluyla “hikaye eyliyor” şeklinde tercüme etmiştir. AK ve AG ise “anlatıyor” şeklinde çevirmişlerdir. AK ve AG birinci mısradaki yer alan ve “nasıl” anlamına gelen **چون** soru edatını her iki mısradaki de kullanarak “ekleme” metodundan yararlanmışlardır.

(2) کز نیستان تا مرا بُریده‌اند* در نفیرم مرد و زن نالیده‌اند
AK: Beni kamışlıktan kestiklerinden beri feryadıyla kadın, erkek/herkes ağladı.
İZ: Şöyle ki beni kamışlıktan kestiklerinden beri feryadından erkek kadın inlediler.
AG: Diyor ki: Beni kamışlıktan kestiklerinden beri feryadıyla erkek de ağlayıp inlemişti, kadın da.

AK, **مرد و زن** kelime grubunu “kadın, erkek/herkes” şeklinde tercüme ederek hedef dilden “eş anlamlı” olabilecek “herkes” kelimesini de ilave ederek “ekleme ve açıklama” metodundan yararlanmışlardır. AG aynı kelimeyi hedef metinde kendi yorumuyla ve “ekleme” metoduyla “de, da” bağlacını da ekleyerek “erkek de... kadın da...” şekline dönüştürmüştür. Ayrıca İZ ve AG “ekleme” metodundan yararlanarak İZ, “şöyle ki” ve AG da “diyor ki” kelimelerini kullanmışlardır.

(3) سینه خواهم شرحه شرحه از فراق* تا بگویم شرح درد اشتیاق
AK: İhtiyak derdini anlatmak için, ayrılıktan parça parça olmuş sine istiyorum.
İZ: Ayrılıktan parça parça olmuş sîne isterim ki, ihtiyak derdinin şerhini ona söyleyeyim.
AG: Ayrılıktan şahrem-şahrem olmuş bir gönül isterim ki ihtiyak derdini anlatayım ona.

Burada AK ve İZ, gönül/göğüs anlamına gelen “sine” kelimesini “kültürel ödünçleme” yöntemiyle olduğu gibi kullanmıştır. AK, İZ ve AG, “özlem” anlamına gelen اشتیاق ihtiyak kelimesini “yabancılaştırma” tekniğinden yararlanarak hiç değiştirmeden kullanmışlardır. AG, “paraca parça” anlamına gelen شرحه شرحه kelimelerini “yabancılaştırma” tekniğinden yararlanarak şahrem-şahrem şeklinde çevirmiştir. İZ, “yabancılaştırma” tekniğinden yararlanarak “ki” li birleşik cümle yapmış ve “isterim ki,” şeklinde çevirmiştir.

(4) هر کسی کو دور ماند از اصل خویش* باز جوید روزگار وصل خویش
AK: Aslından/vatanından ayrı kalan, tekrar kavuşma anını arar.
İZ: Asıl vatanından uzak düşen herhangi kimse vatanda bulunduğu zamanları yine arar.
AG: Aslından uzak olan kişi, gene buluşma zamanını arar.

AK, “açıklama” tekniğinden yararlanarak اصل خویش kelime grubunu “aslından/vatanından” şeklinde çevirmiştir. İZ “ekleme” tekniğinden yararlanarak “vatan” ve “vatanda” kelimelerini ilave etmiştir.

(5) من به هر جمعیتی نالان شدم* جفت بدحالان و خوشحالان شدم
AK: Ben her toplulukta ağladım, iyilere ve kötülere eş oldum.
İZ: Ben her türlü cemiyette nâleler eyledim. Fena hallilerle de hoş hallilerle de birleştim.
AG: Ben her toplulukta ağladım, inledim; iyi hallilerle de eş oldum, kötü hallilerle de.

AG, نالان شدم fiilini hem “ağladım” hem de “inledim” şeklinde iki türlü tercüme ederek “açıklama” tekniğinden yararlanmıştır. İZ topluluk anlamına gelen “cemiyet” kelimesini “kültürel ödünçleme” yöntemiyle olduğu gibi kullanmıştır. Ayrıca “ağladım, inledim” anlamına gelen نالان شدم fiilini “yabancılaştırma” tekniğinden yararlanarak “nâleler eyledim” şeklinde tercüme etmiştir. İZ “Kötülerle” anlamına gelen بدحالان kelimesini öykünme yoluyla “Fena hallilerle” şeklinde çevirmiştir.

(6) هر کسی از ظنّ خود شد یار من* از درون من نجست اسرار من
AK: Herkes kendi düşüncesine göre bana arkadaş oldu, içimdeki sırları araştırmadı.
İZ: Herkes kendi zannınca benim dostum geçinir. Ama benim içimdeki esrarımı araştırmaz.
AG: Herkes, kendi zannınca dost oldu bana; içimdeki sırlarımıysa kimse anlamadı.

İZ, “oldu” anlamına gelen شد fiilini öykünme tekniğinden yararlanarak “geçinir” şeklinde çevirmiştir. Ayrıca sırlar anlamına gelen اسرار kelimesini “kültürel ödünçleme” yöntemiyle transliterasyon yaparak Latin harfli okunuşuyla “esrar” şeklinde olduğu gibi kullanmıştır. AG, “araştırmadı” anlamına gelen نجست fiilini öykünme tekniğinden yararlanarak “anlamadı” şeklinde çevirmiştir. Ayrıca AG, “sırlar” kelimesini “sırlarımıysa” şeklinde çevirerek ihtiyaç olmadığı halde -se, -sa karşılaştırma ve şart ekini ilave etmiştir.

(7) سرّ من از ناله من دور نیست* لیک چشم و گوش را آن نور نیست
AK: Sırrım ağlayışından ayrı değil, fakat göz ve kulağın o ışığı yok.

İZ: Benim esrarım feryadımdan uzak değildir. [O feryadın içindedir]. Ancak [her] gözde kulakta o nur yoktur.
AG: Benim sırrım feryadımdan uzak değil; fakat gözde, kulakta o ışık yok.

AK, “uzak” anlamına gelen دور zarfını öykünme tekniğinden yararlanarak “ayrı” şeklinde çevirmiştir. İZ, “kültürel ödünçleme” yöntemiyle “sır” anlamında kullanılan سر kelimesini “esrar” şeklinde çoğul yaparak çevirmiştir. Aslında İZ, altıncı beyitte de sırlar anlamına gelen اسرار kelimesini “kültürel ödünçleme” yöntemiyle transliterasyon yaparak Latin harfli okunuşuyla “esrar” şeklinde olduğu gibi kullanmıştı. İZ, “sır” anlamına gelen سر kelimesinin tekil olmasını fazla dikkate almamıştır. İZ, “ışık” anlamındaki نور kelimesini de transliterasyon tekniğiyle Latin harfli okunuşu şekliyle “nur” olarak kullanmıştır. Ayrıca ekleme ve açıklama tekniğinden yararlanarak çeviriye [O feryadın içindedir] cümlesini ve [her] belgisiz sıfatını eklemiştir. İkinci mısra “Göz ve kulak için o ışık yok” şeklinde tercüme edilirse gramere daha uygun olacaktı.

(8) تن ز جان و جان ز تن مستور نیست* لیک کس را دید جان دستور نیست
AK: Beden, ruhtan; ruh bedenden saklı değil, ancak kimsenin ruhu görmesine izin yok.
İZ: Ten candan can tenden gizli kapalı değildir. Lakin canı görmek için kimseye izin yoktur.
AG: Beden candan, can da bedenden gizli değil; fakat kimseye canı görmeye izin yok.

AK, birinci ve ikinci mısradaki üç kez yer alan جان “can” kelimesini “uyarlama” tekniği ile hedef metin odaklı olarak “ruh” diye çevirmiştir. İZ ve AG ise aynı kelimeyi “birebir çeviri” tekniği ile “can” olarak tercüme etmiştir ve AG, asıl metinde olmayan “da” bağlacını eklemiştir. İZ, beden anlamına gelen تن kelimesini “kültürel ödünçleme” yöntemiyle transliterasyon yaparak Latin harfli okunuşuyla “ten” şeklinde olduğu gibi kullanmıştır.

(9) آتش است این بانگِ نای و نیست باد* هر که این آتش ندارد نیست باد
AK: Bu neyin sesi ateştir, hava değil. Bu ateşe sahip olmayan yok olsun.
İZ: Bu Ney’in sesi ateştir. Hava değildir. Kimde bu ateş yok ise yok olsun.
AG: Ateştir bu neyin sesi, yel değil. Kimde bu ateş yoksa, yok olsun o kişi.

AG, ekleme ve açıklama tekniğinden yararlanarak çeviriye ikinci mısraın sonuna [O kişi] belgisiz zamirini eklemiştir. Bu beytin ikinci mısrası “Bu ateşi olmayan kimse yok olsun” şeklinde çevrilseydi daha uygun olacaktı.

(10) آتش عشق است کاندَر نی فتاد* جوشش عشق است کاندَر می فتاد
AK: Neye düşen, aşk ateşidir. Meye düşen aşk coşkunluğudur.
İZ: Ney’in içine düşen aşk ateşidir. Mey’in içine düşen aşkın coşmasıdır.
AG: Aşk ateşidir ki neye düştü; aşk coşkunluğudur ki şaraba düştü.

Bu beyitte AK ve İZ benzer şekilde çeviri yapmışlardır. AG ise yabancılaştırma tekniğinden yararlanarak Farsçada cümle yapısı bakımından “ki” bağlacı olan relatif yapıyı mısraları Farsça dilbilgisi kurallarına bağlı kalarak olduğu gibi Türkçeye aktarmıştır.

(11) نی حریف هر که از یاری بُرید* پرده‌های پرده‌های ما درید
AK: Ney, dosttan ayrılanın arkadaşıdır. Perdeleri, bizim perdelerimizi yırttı.
İZ: Ney dosttan ayrılanların arkadaşıdır. Onun perdeleri bizim perdelerimizi yırttı.
AG: Ney, bir dosttan ayrılanı eşitir, dosttur; perdeleri perdelerimizi yırttı-gitti.

Bu beyitte İZ, “dosttan ayrıldı” anlamına gelen ve birleşik cümlelerin içinde fiilimsi olarak Türkçeye tekil “dosttan ayrılan” anlamında çevrilen از یاری بُرید (ez yârî borîd) çekimli fiilini “dosttan ayrılanlar” şeklinde çoğul tercüme ederek ekleme ve açıklama tekniğinden yararlanmıştır. Ayrıca

ikinci mısradaki Farsça “O” anlamında kişi zamiri olmadığı halde “Onun” kişi zamirini ilave ederek ekleme ve açıklama tekniğinden yararlanmıştır. AG de ekleme ve açıklama tekniğinden yararlanarak birinci mısra sonunda “arkadaş” anlamında peş peşe “eş” ve “dost” kelimelerini ve ikinci mısranın sonunda “yırttı” yüklemine açıklama yapmak için olsa gerek asıl metinde olmayan “gitti” yüklemine eklemiştir. AG’nin birinci mısrasının çevirisinde “eş” veya “dost” kelimelerinden birisi olması yeterliydi.

(12) همچو نی زهری و تریاقی که دید * همچو نی دمساز و مشتاقی که دید
AK: Ney gibi bir zehir ve panzehir kim gördü? Ney gibi dost ve istekli kim gördü?
İZ: Ney gibi hem zehir hem tiryak kim gördü, ney gibi hem hemdem hem müştak kim gördü?
AG: Neyi bir zehri, ney gibi bir panzehri kim gördü? Ney gibi bir solukdaşı, bir iştıyak çeken kim gördü?

Bu beyitte İZ, “hem” anlamında bir bağlaç olmadığı halde dört kez “hem” bağlacını ilave ederek ekleme ve açıklama tekniğinden yararlanmıştır. AK ve AG tarafından panzehir olarak çevrilen تریاق kelimesini İZ, “kültürel ödünçleme” yöntemiyle transliterasyon yaparak Latin harfli okunuşuyla “tiryak” şeklinde olduğu gibi kullanmıştır. Dost, arkadaş anlamına gelen دمساز kelimesi İZ tarafından “yabancılaştırma” yoluyla çevrilerek kaynak dilin kültürel özellikleriyle hedef metinde “hemdem” olarak yer almasına yol açmıştır ve AG, ise kısa süreli bir yabancılık metne dahil ederek yapay bir çeviri ile ve “öykünme” yoluyla “solukdaş” diye tercüme etmiştir. İZ, istekli, arzulu anlamlarına gelen مشتاق kelimesini kültürel ödünçleme yöntemiyle transliterasyon tekniği kullanarak Latin harfli okunuşuyla müştak şeklinde yazmıştır. AG da aynı kelimeyi hem kültürel ödünçleme hem de açıklama ve ekleme tekniğinden yararlanarak “iştıyak çeken” şeklinde çevirmiştir. AG’da 12. beyitle 13. Beytin çevirisi yer değiştirmiştir.

(13) نی حدیث راه پُر خون می کند * قصه های عشق مجنون می کند
AK: Ney, kanlı yolu anlatıyor; Mecnun’un aşk hikâyelerini anlatıyor.
İZ: Ney kanlı yolun vakalarını söyledi. Mecnun aşkının kıssalarını söyler.
AG: Ney, kanlarla dolu bir yolun sözünü etmede; Mecnûn’un aşk hikayelerini anlatmada.

Bu beyitte İZ, “hikayeler” anlamlarına gelen قصه ها kelimesini kültürel ödünçleme yöntemiyle transliterasyon tekniği kullanarak Latin harfli okunuşuyla kıssalar şeklinde yazmıştır.

(14) محرم این هوش جز بیهوش نیست * مر زبان را مشتری جز گوش نیست
AK: Bu anlayışın sırdaşı, idraksizdir ancak. Dilin müşterisi kulaktır ancak.
İZ: Bu aklın mahremi akılsızlardan başkası değildir. Dilin müşterisi de kulaktan başkası değildir.
AG: Bu aklın mahremi, akılsızdan başkası değildir; dile de kulaktan başka müşteri yoktur.

Bu beyitte “sırdaş, gizli” anlamına gelen محرم kelimesini İZ ve AG, kültürel ödünçleme yöntemiyle transliterasyon tekniği kullanarak Latin harfli okunuşuyla “mahrem” şeklinde çevirmiştir.

(15) در غم ما روزها بیگانه شد * روزها با سوزها همراه شد
AK: Kederimizde günler, vakitsiz oldu. Günler yanlışlarla yoldaş oldu.
İZ: Gam zamanımızda günlerimiz vakitsiz geçti. Günler dahi iniltilelerle yoldaş oldu.
AG: Gamımızla günler geçti, akşamlar oldu; günler yanlışlarla yoldaş kesildi de yandı-gitti.

Bu beyitte “kederimizde, üzüntümüzde anlamların gelen **ما در غم** kelime grubunu İZ, açıklama ve ekleme tekniğinden yararlanarak “gam zamanımızda” şeklinde çevirmiştir. İZ, “yanmalar, yanırlar” anlamına gelen **سوزها** kelimesini yabancılaştırma tekniğinden yararlanarak “iniltirler” şeklinde çevirmiştir. “Zamansız, vakitsiz” anlamına gelen **بیگاه** kelimesi AG tarafından yabancılaştırma tekniği ile “akşamlar” şeklinde tercüme edilmiştir. “Oldu” anlamındaki **شد** kelimesi açıklama ve ekleme tekniği kullanılarak AG tarafından “kesildi de yandı-gitti” olarak çevrilmiştir.

(16) روزها گر رفت گو رَو باک نیست * تو بمان ای آن که چون تو پاک نیست
AK: Günler giderse gitsin, korku yok. Sen kal. Ey, kendisi gibi pâk bulunmayan.
İZ: Günler geçtiyse bırak geçsin perva değildir. Ey paklıkta naziri olmayan heman sen kal.
AG: Günler geçip gittiyse de ki: Geçin, gidin, pervamız yok. Sen kal ey dost, temizlikte sana benzer yok.

Bu beyitte “korku” anlamına gelen **باک** kelimesi İZ ve AG tarafından yabancılaştırma tekniğinden yararlanarak “perva” şeklinde çevrilmiştir. İZ, yabancılaştırma tekniğinden yararlanarak “gibi, benzer” anlamlarına gelen **چون** kelimesi “nazir” şeklinde çevirmiştir. İZ, hem açıklama ve ekleme tekniğini hem de yabancılaştırma tekniğini kullanarak beyitte yer almayan ve “işte bu, işte o” anlamına gelen “heman” işaret sıfatını eklemiştir.

(17) هر که جز ماهی ز آبش سیر شد * هر که بی روزی است روزش دیر شد
AK: Balıktan başkası suya doyar. Rızksız olanın günü uzar.
İZ: Balıktan başka her şey suya kanar. Rızkı olmayana da günler uzar.
AG: Balıktan başka herkes suya kandı; rızkı olmayanın da günü uzadıkça uzadı.

Bu beytin ikinci mısrasında “da” anlamına gelen **هم** veya **نیز** bağlacı olmadığı halde İZ ve AG, açıklama ve ekleme tekniğinden yararlanarak “da” bağlacını eklemiştir. İZ, tekil olan ve “gün” anlamına gelen **روز** kelimesini çoğul yaparak “günler” şeklinde çevirmiştir. AG, “uzadı, geç oldu, gecikti” anlamlarına gelen **دیر شد** yüklemine “uzadıkça uzadı” şeklinde çevirerek açıklama ve ekleme tekniğinden yararlanmıştır.

(18) در نیابد حال پخته هیچ خام * پس سخن کوتاه باید والسلام
AK: Olgunun hâlini, ham kişi anlamaz, Öyle ise söz kısa olmalı, vesselâm.
İZ: Ham pişkinin halinden anlamaz. Öyleyse sözü kısa kesmelidir vesselam. (Genç, 2024: 69).
AG: Ham, pişkin, olgun kişinin halini hiç mi, hiç anlayamaz; öyleyse sözü kısa kesmek gerek vesselam. (Gölpınarlı, 1990: 14).

Bu beytin birinci mısrasında AG, “pişmiş, olgunlaşmış, olmuş” anlamlarında kullanılan **پخته** yüklemine “pişkin, olgun” şeklinde iki kelimeyle bir arada çevirerek açıklama ve ekleme tekniğinden yararlanmıştır. “İşte bu kadar, son sözüm budur, anlatacaklarım bunlar” gibi anlamlarda kullanılan **والسلام** ünlem kelimesi her üç çevirmen tarafından “kültürel ödünçleme” yöntemiyle transliterasyon yaparak Latin harfli okunuşuyla “vesselâm” şeklinde olduğu gibi kullanılmışlardır.

Sonuç

Dinî ve tasavvufî metinlerin öğreticiliğinin ve mesajlarının insanlara ulaşmasındaki önemi ve faydası göz önüne alındığında kaynak dil veya metinden erek dile, yani tercüme edilecek dilin okuruna kendi kültürüne ve konumuna uygun bir çeviri yaklaşımı veya anlayışı sunulmak istenmiş ve çeviride “biçimsel eşdeğerlilik” yerine çevirinin okur üzerindeki etkisine ve faydasına daha çok önem verilmiştir. Yani kültürler arasındaki farkı gözetmemeye, çevirinin yapıldığı erek kültürde, erek

dilde ve erek metinde okunabilirliğe ve kabul görmeye yönelik bir strateji olan ve çeviri sürecinde kültürel unsurların çıkarılması, değiştirilmesi, eklenmesi ve uyarlanması gibi çeviri uygulamalarını içerebilen yerileştirme stratejisi de görülmektedir.

Yapılan bu çalışmada çevirmenlerin genel çeviri tekniklerini kullanma durumları yaklaşık şu şekilde özetlenebilir:

AK, bir yerde yabancılaştırma, bir yerde öykünme, bir yerde kültürel ödünçleme, bir yerde açıklama, bir yerde ekleme, bir yerde transliterasyon, bir yerde uyarlama çeviri tekniklerinden yararlanmıştır.

İZ, yedi yerde yabancılaştırma, üç yerde öykünme, on yerde kültürel ödünçleme, yedi yerde açıklama, on bir yerde ekleme, yedi yerde transliterasyon ve bir yerde bire bir çeviri tekniklerini kullanmıştır.

AG, iki yerde öykünme, on yerde ekleme, dokuz yerde açıklama, dört yerde kültürel ödünçleme, dört yerde yabancılaştırma, iki yerde transliterasyon, bir yerde uyarlama ve bir yerde de bire bir çeviri teknikleri ile tercüme yapmıştır.

Bu sonuçlara göre; çevirmenlerin daha çok ekleme, açıklama, kültürel ödünçleme, yabancılaştırma, transliterasyon tekniklerini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir.

Kaynak metinden erek dile çeviride AK'nin hem kelime sayısı bakımından hem cümle yapısı bakımından hem de hedef metnin okuyucusunda uyandırdığı etki bakımından daha anlaşılır olduğu gözlemlenmiştir. AK çevirisinde daha çok kaynak metne bağlı kalarak hedef metne çeviri yapmaya çalışmıştır.

Kaynakça

Genç, S. (2024), *İzbudak'ın Mesnevî Tercümesi – Metin ve Türkiye Türkçesine Aktarımı- (I. Cilt)* [Yüksek Lisans Tezi], Danışman: Prof. Dr. Ali Temizel, Konya, Selçuk Üniversitesi, Mevlâna Araştırmaları Enstitüsü.

Göktürk, A. (2011), *Çeviri: Dillerin Dili-Bütün Yapıtları İnceleme*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 9. Baskı.

Gölpınarlı, A. (1990), *Mesnevî Tercümesi ve Şerhi, I-II*, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Karaismailoğlu, A. (2014), *Mevlâna Celâleddîn Rûmî, Mesnevî, cilt 1(1-2)*, Konya: T.C. Konya Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayınları.

Karaismailoğlu, A. ve Örs, D. (2007), *Mevlânâ Celâleddîn Muhammed-Mesnevî-i Ma'nevî (Farsça)*, c. 1(1-2), Ankara: Akçağ Yayınları, Defter: 1, Beyit: 1-18.

Suçin, M. H. (2013), *Öteki Dilde Var Olmak- Arapça Çeviride Eşdeğerlilik*, İstanbul: Say Yayınları, 2. Baskı.

Temizel, A. (2009), *Mevlâna Çevresindekiler, Mevlevilik ve Eserleriyle İlgili Eski Harfli Türkçe Eserler*, Konya: Selçuk Üniversitesi Mevlâna Araştırmaları Merkezi.

Yücel, F. (2007), *Tarihsel ve Kuramsal Açından Çeviri Edinim*, Ankara: Dost Kitabevi.

UNDERSTANDING HOSPITALITY IN AZERBAIJANI LINGUOCULTURE (BASED ON THE AZERBAIJANI LANGUAGE)

AZƏRBAYCAN DİL KÜLTÜRÜNDE MİSAFİRPƏVERLİYİN ANLAŞILMASI (AZƏRBAYCAN DİLİ ÖRNEĞİNDE)

Anara Rovshan MAMMADOVA¹

Abstract

The Azerbaijani people respect the ancient traditions of hospitality, which has become one of the important foundations of culture. Azerbaijanis honor the traditions of hospitality and always try to follow them. They have always treated guests warmly, regardless of their social status, religious or ethnic background. In Azerbaijan, they have always followed the idea that a guest is from God.

Even the ancient Turks sacredly honored the customs of hospitality, which occupied a special place in the value picture of the world of the ancient Turks. In the first dictionary in the history of Turkic lexicography by Mahmud al-Kashgari, numerous testimonies of Turkic hospitality are given in the form of proverbs and poems. Here are some of them: 'When a guest comes (to you), luck and happiness come with him'; 'If a guest comes to you in worn clothes, with a heavy heart, offer him the food that is there, and do not delay in helping'.

The main element in the tradition of hospitality of Azerbaijanis has always been the respectful reception of guests. The guest had the right to hospitality, which was the responsibility of the hosts. The hosts had to provide the guest with safety, shelter, food and rest.

In the 19th century, the French scientist Elisée Reclus visited the Caucasus and also emphasized the hospitality of the Azerbaijanis. He wrote that "only they have such rare sincerity, honesty, far from temptation, excessive kindness and hospitality".

There is a description by the French writer A. Dumas about the hospitality of the residents of the village of Bina, which was located near Baku: "They did not allow us to spend the night in a nondescript caravanserai; the locals greeted us warmly and took us to a house covered with a carpet; they ran to meet us, brought grapes, apples, pomegranates and other food; until late at night, people talked to us, played music, sang in a choir and danced in groups".

The customs of hospitality are reflected in Azerbaijani folklore, primarily in proverbs, which in this case perform a cumulative function.

Thus, hospitality is one of the basic cultural values of the Azerbaijani linguoculture, a linguocultural concept that reflects one of the characteristic features of the people's culture. The traditions of hospitality also depend on religion and the culture of the people as a whole. The general socio-historical-cultural context has an influence. Hospitality is a value constant of the Azerbaijani linguoculture, which is reflected in the paremiological fund, and is also verbalized with the help of gastronyms.

Keywords: hospitality, Azerbaijani linguoculture, paremia, value, proverb, Azerbaijani folklore

ÖZ

Azərbaycan xalqı, kultürün önəmli temellerinden biri haline gelen kadim misafirpəverlik geleneklerine sahiptir. Azərbaycanlılar, misafirpəverlik geleneklerine saygı duyar ve her zaman bunlara uymaya çalışırlar. Azərbaycanlılar sosyal statüleri, dinleri veya etnik kökenleri ne olursa

¹ Lecturer, Azerbaijan University of Languages, Baku, Azerbaijan, mammadova_anara@mail.ru

olsun, misafirlere her zaman sıcak davranmışlardır. Azerbaycan'da, misafirin Tanrı misafiri olduğu inancı her zaman benimsenmiştir.

Eski Türkler bile misafirperverlik geleneklerine büyük saygı duymuş ve bu gelenekler, eski Türk dünyasının değer tablosunda özel bir yer tutmuştur. Kaşgarlı Mahmud'un Türk sözlükbilimi tarihindeki ilk sözlüğünde, Türk misafirperverliğine dair çok sayıda atasözü ve şiirsel örnek yer almaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır: “Bir misafir (size) geldiğinde, uğur ve mutluluk onunla birlikte gelir”; “Bir misafir (size) eski püskü kıyafetlerle, kederli bir yürekle gelirse, oradaki yemeği ona ikram edin ve yardım etmekte gecikmeyin”.

Azerbaycanlıların misafirperverlik geleneğinin temel unsuru, her zaman misafirlerin saygıyla karşılanması olmuştur. Misafirin misafirperverlik hakkı vardı ve bu da ev sahiplerinin sorumluluğundaydı. Ev sahipleri, misafirlere güvenlik, barınma, yiyecek ve dinlenme sağlamakla yükümlüydü.

19. yüzyılda Fransız bilim adamı Elisée Reclus, Kafkasya'yı ziyaret etmiş, Azerbaycanlıların misafirperverliğini vurgulamış ve “Yalnızca onlarda bu kadar nadir görülen bir samimiyet, dürüstlük, ayartmalardan uzaklık, aşırı nezaket ve misafirperverlik var” diye yazmıştır.

Bakü yakınlarında bulunan Bine köyü sakinlerinin misafirperverliği hakkında Fransız yazar A. Dumas şöyle bir tasvirde bulunmaktadır: “Bizi sıradan bir kervansarayda gecelememize izin vermediler; yerliler bizi sıcak bir şekilde karşılayıp, halıyla kaplı bir eve götürdüler; koşarak bizi karşıladılar, üzüm, elma, nar ve diğer yiyecekleri getirdiler; gece geç saatlere kadar insanlar bizimle sohbet etti, müzik çaldı, koro halinde şarkı söyledi ve gruplar halinde dans etti.”

Misafirperverlik gelenekleri, Azerbaycan folklorunda, özellikle de atasözlerinde yansıtılır ve bu bağlamda atasözleri kümülatif bir işlev görür.

Bu nedenle misafirperverlik, halk kültürünün karakteristik özelliklerinden birini yansıtan bir dilbilimsel kavram olan Azerbaycan dil kültürünün temel kültürel değerlerinden biridir. Misafirperverlik gelenekleri aynı zamanda dine ve halkın genel kültürüne de bağlıdır. Genel sosyo-tarihsel-kültürel bağlamın etkisi vardır. Misafirperverlik, Azerbaycan dil kültürünün bir değer sabitidir ve paremiyolojik fonda yansıtılarak gastronomi aracılığıyla da dile getirilir.

Anahtar Kelimeler: misafirperverlik, Azerbaycan dil kültürü, paremi, değer, atasözü, Azerbaycan folkloru

Introduction

Language is not only a means for people to communicate with each other but also the fundamental carrier of a nation's culture, history, and national identity. The Azerbaijani language possesses a rich linguocultural system that reflects national values, traditions, and worldview. Particularly, the concept of hospitality, which has deep spiritual and cultural roots, holds a special place in the lifestyle, social relations, and language of the Azerbaijani people. This article explores the role of the hospitality concept in the Azerbaijani language and culture, its linguocultural aspects, and its significance in the national-spiritual worldview of the people (Quliyeva, 2020).

Language is not limited to being just a tool for interpersonal communication; it is also the main carrier and protector of a nation's culture, history, worldview, and national identity. This function of language requires it to be not merely a system of sounds, words, and grammatical structures but also a complex of cultural and spiritual codes. Texts, expressions, collocations, idioms, and proverbs conveyed through language reflect the lifestyle, value system, social norms, beliefs, and aesthetic views of a people. Each nation's language, shaped by its social-cultural environment, historical

conditions, and collective mentality, possesses unique semantic and phraseological structures. For this reason, the interconnection between language and culture is a multifaceted and profound research subject studied in fields such as linguistics, anthropology, ethnology, and cultural studies (Kazimov, 2021).

The linguocultural approach holds special importance in this field. Linguocultural studies investigate not only the formal structure of language but also its content and meaning – that is, the cultural codes, concepts, and values embedded in linguistic units. From this perspective, concepts expressed through language – mental-structural units formed in human perception of the world and containing logical, emotional, and cultural components – are central to linguocultural research. Concepts are not only elements that transmit information but also reflections of a nation's collective consciousness, worldview, and life philosophy. They are important carriers of national-cultural memory and identity.

Every nation's conceptual map – that is, the special place it occupies in the thought system and worldview – is expressed through unique forms in its language. This conceptual map is shaped and enriched over time according to the nation's socio-cultural, religious, historical, economic, and ecological conditions. For example, many concepts in the Azerbaijani language and culture are imbued with unique symbolic meanings. One of these is the “hospitality” concept, which holds special importance in the daily life, social relations, and spiritual realm of the people.

The concept of hospitality has deep roots in the spiritual world of the Azerbaijani people and is one of the fundamental principles of social relations, family ties, and general human kindness. This concept is not only a formal reception protocol but also an expression of national moral values, ethical norms, and collective consciousness. The treatment of guests – their reception in family life and social environments with respect – is reflected in linguistic units and demonstrates the linguocultural characteristics of the Azerbaijani language, making this phenomenon an important subject for researchers.

The hospitality concept has held an exceptional place historically in the Azerbaijani people's lifestyle, national-spiritual values, ethnic identity, and social behavior system. It is regarded not merely as a social tradition or custom but also as a profound cultural-moral norm forming the basis of social relations. Accepting guests, showing them respect and honor, setting a table, and ensuring their comfort in Azerbaijani social structure and daily life are not just simple behaviors but are considered moral obligations and ethical responsibilities. Hospitality is regarded as one of the key indicators of an individual's family reputation, personal upbringing, and general cultural level. This notion is deeply rooted in the collective consciousness of the people and is preserved as a moral heritage passed down from generation to generation.

In the worldview of the Azerbaijani people, a guest is not simply regarded as a visitor but as a sacred being who brings blessing and prosperity. This is manifested in the respectful reception of the guest in family and social environments and the special attention and care given to them. Such an attitude also plays a significant role in preserving the social status of the family and the harmony of relationships with others. The spiritual burden and function of hospitality are widespread in the cultural mentality and social relationship system of the Azerbaijani people (Cəfərov, Mərdanova & Qəribli, 2021).

Language acts as the primary carrier of this cultural phenomenon. The hospitality concept in Azerbaijani is richly and multifacetedly embodied through various linguistic units. At the lexical level, this is evident in the meaning and use of words such as “qonaq” (guest), “qonaqpərvər” (hospitable), and “qonaqlıq” (hospitality). At the phraseological level, fixed expressions and idioms related to hospitality – such as “Qonaq Allah qonağıdır” (A guest is God's guest), “Qapı açıqdır, qonaq gəlsin” (The door is open, let the guest come) – reflect the high value and attitude the people assign to this concept. Similarly, in the paremiological (proverbial) system, there are numerous wise sayings related to hospitality that ensure the transmission of national-spiritual values from generation to generation. Thus, the concept of hospitality is firmly established as a fundamental component not only of culture but also of language, across various structural levels of Azerbaijani.

Lexical units such as “qonaq,” “qonaqpərvər,” “qonaqlıq,” and “qonaq qarası” (guest's mark) do not merely carry a simple, concrete meaning but also embody a broad socio-cultural value system and spiritual attitudes. These words and expressions reflect the national-spiritual worldview, social behavior norms, and ethical codes of the Azerbaijani people at the linguistic level. For instance, the term “qonaqpərvər” (hospitable) not only expresses individual traits like generosity and openness but also signifies the bearer of socially accepted behavioral models and ethical rules. These behavior patterns are formed according to social norms and define the individual's place in society.

Such concepts emerge not as objective realities in the language's structure but as products of national-spiritual values, traditions, and collective consciousness. That is, these lexical units stem from the historical experience, cultural traditions, and ethical norms of the people, and their encoding in linguistic units reflects the identity and spiritual world of the nation. These concepts, observed at the lexical level, are expressed more broadly, emotionally, and figuratively at the phraseological level. Azerbaijani idioms like “Qonaq Allah qonağıdır,” “Qapı açıqdır, qonaq gəlsin,” “Qonağa hörmət, özünə rəhmətdir” (Respect to the guest is mercy to oneself), and “Qonaq canı qonaq olar” (A guest's soul becomes a guest) present the people's attitude toward guests not merely as everyday behavior but as a moral principle accepted at the normative level.

These phraseological expressions highlight the elevation of the guest to a divine status, indicating the guest's sacred and valuable nature. For the host, receiving the guest respectfully is not only a social obligation but also regarded as a source of moral gain and honor. Thus, hospitality is a socio-cultural relationship system where both the guest and the host mutually enrich each other spiritually. This relationship is strengthened through language and passed on to future generations within the national value system.

In the paremiological system of Azerbaijani, the hospitality concept occupies a broad and profound place. Proverbs reflecting the people's moral values and social norms emphasize the importance and significance of this concept in life. For example, sayings like “Qonağa çörək verməyə nə ömür də verməzlər” (They do not grant a long life to one who does not give bread to a guest), “Evi var, qonağı yox – könlü var, qonağı çox” (He has a house but no guest – he has a heart but many guests), and “Qonaq gəlməyə nə evə bərəkət gəlməz” (A house without guests lacks blessings) clearly demonstrate how the Azerbaijani people preserve the tradition of hospitality with deep spiritual foundations. Through such proverbs, hospitality is seen not merely as an act of receiving guests but also as a symbol of spiritual richness, family reputation, social status, and harmony (Quliyeva, 2020).

The principles expressed in these proverbial units reveal that hospitality holds a firm place in the socio-cultural life of the people as a life philosophy, moral value, and social necessity. Such expressions present the reception of guests as a reflection of both individual and collective spirituality and describe it as one of the pillars of family and household relations. Hospitality here serves as an essential factor that ensures harmony both within the family and in broader social interactions.

The various lexical, phraseological, and paremiological units in the Azerbaijani language confirm the multifaceted, complex, and systematic presence of this concept in the language system. This shows that hospitality is not only a cultural tradition but also one of the main elements shaping the national-spiritual identity, social relations system, and moral norms of the people through language.

The hospitality concept is widely and richly represented in Azerbaijani folklore, especially in epics and folk tales. The “Kitabi-Dədə Qorqud” epic is one of the most important sources in this regard, where episodes of receiving guests, setting a table for them, and respectfully seeing them off clearly demonstrate the ancient historical roots of the hospitality tradition. The arrival of a guest at the hero's home is not only a vital part of the plot but also reflects the cultural ideals, moral values, and social norm system of the Azerbaijani people. This shows the high moral status of hospitality in the collective consciousness of the people and its significance for society.

Similarly, motifs of hospitality frequently appear in ashik poetry. The ashik (minstrel) is received with great respect by the host, and the value given to their saz (musical instrument) and words, as well as the setting of a table and giving gifts, are lively and expressive examples of these motifs. In ashik poetry, hospitality is portrayed both as an example of individual generosity and politeness and as an essential element of social relations.

In classical Azerbaijani literature, relationships between guest and host are sometimes presented ideally and sometimes satirically. Realist writers, particularly Jalil Mammadguluzadeh and Abdurrahim bey Hagverdiyev, demonstrate that such relations may be formal or stem from social necessity. In their works, the hospitality concept is both an idealized moral norm and a complex, multifaceted social behavior shaped under various social, economic, and cultural factors in real life. This once again confirms that hospitality is not only a moral value but also a broad and complex phenomenon encompassing social dynamics.

In the mindset of the Azerbaijani people, hospitality holds a significant place not only in family relations but also in the broader social relationship system. This concept is evaluated as a complex cultural phenomenon that begins with the family model and influences all levels of social life. Respect and honor shown to a guest are among the primary criteria determining an individual's social position, the moral upbringing of the family, and overall cultural level. Hospitality behavior thus serves as an indicator of an individual's and family's social prestige and plays a crucial role in forming trust and respect in social relations (Məmmədli, 2020).

This model of behavior did not enter the language by chance; it emerged through long historical-cultural development and as a reflection of the national mentality. The lifestyle, social traditions, and ethnic characteristics of the Azerbaijani people have played a key role in the formation and linguistic encoding of the hospitality concept. Hospitality is not only an ethical behavior at the individual level but also an expression of collective mentality and social values. Therefore, expressions, idioms, and proverbs concerning guests in Azerbaijani reflect not only personal relations but also the national identity, cultural values, and overall spiritual worldview of the people.

The transmission of this concept through language is of great importance for preserving the spiritual heritage of the nation and passing it on from generation to generation. The hospitality concept plays a significant role in strengthening social bonds, developing mutual respect and trust among people in Azerbaijani culture. Thus, this concept represents the life philosophy, spiritual richness, and social relations system of the people in a comprehensive manner as an inseparable part of both culture and language.

In conclusion, the hospitality concept in Azerbaijani is more than just a simple notion; it is a multifaceted and multi-layered phenomenon based on the rich and centuries-old cultural-historical

experience of the people. It manifests at various levels of the language – lexical, phraseological, paremiological, and artistic-aesthetic. Through this concept, the spiritual world, social relations, social behavior code, and national identity of the Azerbaijani people are formed, preserved, and transmitted to future generations via language. Hospitality is not only a means of communication but also a vital carrier of national-cultural values, traditions, and collective consciousness (Onalbayeva etc., 2024).

From a linguocultural perspective, the hospitality concept is encompassed by various linguistic units in Azerbaijani, proving its deep spiritual and cultural roots as well as its inseparable role in social behavior and public relations. This concept plays a crucial role in forming national identity, maintaining social harmony, and transmitting spiritual values from generation to generation.

In summary, the hospitality concept in Azerbaijani is not merely a social tradition but a fundamental component of the nation's national-spiritual identity and culture. This notion is richly expressed at different levels of language – lexical, phraseological, and paremiological – reflecting the collective consciousness, social behavior norms, and moral values of the people. Linguocultural analysis shows that hospitality is a multifaceted phenomenon that protects and transmits the Azerbaijani people's life philosophy, social harmony, and spiritual richness, making it an inseparable part of the national-cultural heritage. For this reason, hospitality maintains its relevance not only through language but also as one of the main pillars of culture.

Finally, the linguoculturological analysis of the concept of hospitality once again demonstrates the richness, depth, and complexity of the Azerbaijani language and culture. This phenomenon is significant for the preservation and development of the national-cultural heritage and maintains its relevance as an inseparable part of the people's spiritual existence.

REFERENCES

- Cəfərov, N., Mərdanova, S., & Qəribli, A. (2021). *Azərbaycan nitq mədəniyyəti*. Bakı: Elm və Təhsil Nəşriyyatı.
- Kazımov, İ. (2021). Cognitive and linguocultural bases of modern Azerbaijani language lexicon. *Təhsil və Dillər Jurnalı (Tall Journal)*, 2(1), 15–23.
- Quliyeva, F. (2020). Components of the Azerbaijan hospitality. *AMEA Humanitar Elmlər Seriyası*, 4(2), 55–64.
- Məmmədli, N. (2020). *Azərbaycan dili və nitq mədəniyyəti*. Bakı: BDU Nəşriyyatı.

Onalbayeva, A., Zhumagulova, B., Toktarova, T., Aliyeva, D., Kadyrov, Z., & Yesmatova, M. (2024). Linguocultural aspects of the concept of “Qonaqjailylyq” (hospitality). *Forum for Linguistic Studies*, 6(2), 100–112.

KONFERANS ÇEVİRMENLİĞİ: GELİŞİMSEL AŞAMALAR VE EĞİTİMİ*

CONFERENCE INTERPRETING: DEVELOPMENTAL STAGES AND TRAINING

Prof. Dr. Aymil Doğan¹

Abstract

Conference interpreting encompasses almost all types of interpreting such as simultaneous interpreting in the booth, consecutive interpreting in short or long modes, whispered interpreting, sight interpreting, escort interpreting. Not all types may be necessary in all conferences; however, cases may occur when any one or more of these can be employed to keep the communication flow smoothly. The interpreter should be trained in such a way to respond to the immediate needs at the expected level of expertise. Each interpreting type covers its own peculiar skill types, thus training methods. These methods differ according to our understanding on how the mind of the interpreter works during interpreting. In this paper first some examples will be presented to demonstrate the value given to the interpreters throughout the history. Then important experiential knowledge supported by some related studies will be mentioned to explain how the mind works during interpreting which will also focus on two types of perspectives: the computational perspective, which explains the interpreter's mind as an information-processing system and the cognition perspective, which rejects the idea that the mind functions only in the brain and advocates the idea that it is dynamic and adaptive to the situations occurring outside the brain. This paper will convey valuable messages as to how the interpreting process flows and how the interpreter handles the difficult situations, and succeeds despite the adversities. Finally, three examples of interpreting technologies having key functions in the training of interpreting will be presented.

Keywords: Conference interpreting, interpreting technology, interpreting experiences, computational approach, cognition approach

Konferans çevirmenliği kapsamında çeviri türleri, ortamları ve yaşantısal edinimler

Konferans çevirmenliği, gereksinime göre başka sözlü çeviri türlerini de işe koştan kapsayıcı bir sözlü çeviri türünü ifade eder. Yazılı çevirinin, sabit, genellikle son teknolojik gelişmelerle donanık ortamlarda, daha ziyade masa başında bilgisayar kullanılarak yapılıyor olmasının aksine konferans çevirmenliği, doğasından kaynaklanan özelliğiyle çevirinin gerçek zamanlı yapılmasını gerektiren bir çeviri türüdür. Bu gerçek zamanlı performans, birçok değişkeni de beraberinde getirir ve yeni durumlarla baş etmeyi de gerektirir. Konferans çevirmenliği, farklı ortamlarda, farklı cihaz kullanımları veya yardımcı araçlarla sözlü olarak gerçekleştirilen, nadiren gidişatı önceden kestirilebilen bir çeviri türüdür ve kategorileştirmek gerekirse genel kapsayıcı terim 'sözlü çeviri'dir.

* Zihinsel işleme konulu fotoğrafı konmuş tablolar Sözlü Çeviri Çalışmaları ve Uygulamaları kitabımda yayınlanmıştır.

¹Prof. Dr. Aymil Doğan, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü ve Hacettepe Üniversitesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı (emekli), aymildogan@gmail.com.

Sözlü çeviri kapsamına genel kategoride hem konferans çevirmenliği hem de toplum çevirmenliği boyutlarını alır. Konferans çevirmenliğinde değişkenlik deyince, iki yönde düşünebiliriz:

1. Durumsallık ve performans: Çeviri ortamında çevirmenin karşısına çıkan ve birbirinden farklı beceriler gerektiren sözlü çeviri türleri, çevirmenden farklı performanslar gerektirir. Oysa, yazılı çeviri ortamında çevrilecek metin çevirmenin elindedir, çeviri ortamı ve çalışma zamanı kendi saptadığı şekildedir. Sözlü çeviri ise, çevrilecek kaynak, konuşmayı yapan kişinin özellikleri, çevrilecek konunun sunum biçiminin gerçek zamanlı olması, çeviri akışı içinde konumlandığı yerin uygun yer olup olmaması, konuşmacının sunum biçiminin kendine özgü farklılıklar göstermesi, salondan alınan soru veya açıklamaların ses kalitesinden, konuşma içeriğine ve tarzına kadar birçok kendine özgü durumlar açısından değişkenlikler içerir. Durumsallık, önceden kestirilebilenler ve kestirilemeyenler olarak, anlık değişkenliği devreye sokar, performans açısından birkaç çeviri türü aynı zaman diliminde çevirmenin ayrı performansını gerektirebilir. Performans değişkenliği yaratan sözlü çeviri türleri de zamanla gereğine göre evrilmiş ve çeşitlenmiştir. Kimi zaman biri sürdürülürken, diğer tür de devreye girebilir. Örneğin, kabinde andaş çeviri yaparken bir kanun maddesi gibi yazılı bir metnin ekrana yansıtılmasıyla ‘yazılı metinden sözlü çeviri’den yararlanıldığı anlar olabilir. Henüz ppt’lerin devreye girmediği dönemlerde konuşmalar yazılı metin okunarak yapıldı ve o konuşmanın yazılı metni, çevirmene konuşmacı sahneye çıkarken verildiğinden, çalışma olanağı olmadığı ve metinle çeviri farklı dil ailelerine ait oldukları için, çevirmen elindeki metni, kendi dilinin dizilişini gözeterek ve bakınca önemli öğeleri görebilecek şekilde işaretleme yaparak, aynı zamanda konuşmacıyı da dinleyerek sözlü çeviri edimi gerçekleştirebilir. Sözlü çeviride her tür, kendine özel niteliklere sahiptir. Burada yapılaş biçimlerine göre şunları sayabiliriz: Kısa/ uzun ardıl çeviri, andaş çeviri, yazılı metinden sözlü çeviri, fısıldayarak çeviri, refakat çevirmenliği, teknolojinin ilerlemesiyle gelişen teknoloji destekli çeviriler. Örneğin, uzaktan online toplantı çevirileri, televizyondan ardıl veya andaş çeviri ve Buenos Aires’te denediğim, andaş çeviri destekli ardıl çeviri sistemi gibi. Ayrıca, eğitimde kullanılmak üzere giyilebilir teknoloji ürünü, sanal gerçeklik gözlükleri de bulunmaktadır. Kısacası, sözlü çeviri ortamları, kendi özelliği içinde risklidir ama çevirmenin tecrübesiyle çok zevkli ortamlar haline gelebilir.

2. Üstte çeviri türünün ve ortamının farklılıklarından bahsettik, burada da kaynak metnin değişkenliğinden bahsedeceğiz. Çevirmenin, çevirmesi gereken metin içeriği de konu alanına veya hazırlanış biçimine göre değişkenlik yaratır. Konuşmacı, metni kürsüden okumak üzere veya bakarak doğaçlama anlatmak niyetiyle hazırlamış olabilir. Çoğunlukla son anda değişiklikler yapacağı için, bazen de başkasının eline geçmesin diye metni önceden çevirmenle paylaşmaz. Bu metinler ya kağıda yazılmış ya da ppt şeklinde hazırlanmış olabilir. Yazılı metin şeklinde hazırlanmışsa, gramatik yazılış dizimine göre kurgulanır cümleler; bunları da aynen okuyacağı için, bazen ses tonlaması doğal

konuşma gibi olmaz ve yapay seslendirilen cümleleri de çevirmenin zihni zor çözümler. Metni okumadan, doğaçlama konuşarak sunsa, çok daha kolay çevrilir ama doğaçlama konuşmanın da dezavantajları olabilir ve tecrübesiz çevirmeni zorlayabilir. Artık böyle durumlar pek olmuyor. Bilgisayar ortamında özlü bilgi şeklinde ppt olarak veriliyor ve konuşmacıya da, çevirmene de kolaylık sağlıyor, Yazılı metin olarak yansıtıldığı zaman da çevirmen gözüyle öbekleme/bölmeleme işlemi yaparak metni kendisine anlamlı hale getirebilmektedir.

Yazılı bir metinden okunarak sunum yapılıyorsa, son sürat ve vurgusuz okuma olasılığının verdiği sıkıntılı duruma ek olarak, konuşmacının mikrofondan ayrılıp salona mikrofonsuz konuşması da arada karşılaşılan bir durumdur. Örneğin, bir spor bilimleri kongresinde, konuşmacı, hareketleri alet kullanımı ile göstererek anlatmak için böyle yapmıştı ama konuşması içinde aletlerin özelliklerine ilişkin rakamların ve markaların da olduğu ifadeler geçiyordu. Konuşmacıya yakın oturanlar belki anlatılanı duyabilir ama kabine ses gelmiyordu. Çevirmenin salona girişte teknik ekiple irtibata geçmesi ve ekipten birinin kabine yakın bir yerde olmasının sağlanması da çevirmenin ilk başta sahip çıkması gereken bir durumdur.

Çok sık karşılaştığım bir durum da panel oturumunda, oturum başkanlarının iletişimde çevirmenden yararlanıldığını unutmalarıyla ilgilidir. Oturum başkanlarının ve/ya ekipman görevlilerinin, salona girişte özellikle konuşmacıların kulaklık alıp almadıklarını takip etmeleri gerekir. Kulaklık almayı unutarak panel masasına oturduklarında özellikle soru cevap bölümü geldiğinde, çeviriyi duyamadığı için iletişim sekteye uğrayınca kulaklık akla gelmektedir. Daha da ilginç, oturum başkanlarının çeviri yapılmadığını zannedip kendilerinin çeviri yapmaya çalışmalarıdır. Bu, çok sıkıntılı birçok durumu beraberinde getirir. Çevirmenin sürecin bütününe gidişata karşı duyarlı olması, kulaklığı alıp almadıklarının o oturumda, oturum başkanı ve/ya ekipman görevlisi tarafından takip edildiğini dikkatinde bulundurması kendi lehine olmaktadır. Tanıdık ekipman gurubuyla çalışmak daha güvenilir bir ortam sağlamaktadır.

Böyle münferit uygulama bozukluklarıyla mücadele yollarını zamanla keşfettim ve öğrencilerimle paylaştım ve tecrübe kazandıkça, koşullarımı uluslararası çeviri derneklerince belirlenmiş koşullara çekebildim ve mezunlarımın bir kısmının mesleğe ilk adım atışlarında da ya çevirmen ya da destek olarak yanlarında yer alıp saha koşullarına da dikkatlerini çektim. Zamanla koşullar istendik özelliklerle donanık oldu ve davranış kodları da yerleşmiş duruma geldi diyebiliriz. Yine de çevirmen olarak durumu kontrolde tutmanın önemi vazgeçilmezdir.

Değişkenliğin bir başka nedeni de konferansın düzenleniş biçimi ve tarafların niteliğinden kaynaklanır. Örneğin, bir iş güvenliği ve işçi sağlığı toplantısında altı grup katılımcı bulunuyordu: İşçi birlikleri, işveren taraf, iş sağlığı personeli, iş güvenliği personeli, iş ortamı personeli, hukuk danışmanları ilk göze çarpanlardı. Her birinin konuşma alanı, söylem biçimi, konuşma niyeti, tarzı

farklıydı. Kimi doğaçlama olarak genel sorunları dile getirirken, kimisi meslek hastalıklarından kaçınma ve/ya tedavi boyutlarında görsel kullanıyordu, kimi konuşmacı olumsuz çevresel koşullara maruziyetten veya ödemelerden şikayetlenirken, kimisi de ortama özgü iyileştirme, atık yönetimi gibi konularda uzmanlık inceliklerinden bahsediyordu. İki gün süren bu toplantıda bir kapsayıcı konu çerçevesinde çok fazla alt konu ortaya çıkmıştı. İletişimin çeşitli perdeleri içinde oluşagelen söylem ve atışma ifadelerinin çevirisinin gerektirdiği doğru ifade çıktısı da kritik önemdeydi, yani, çeviriye süreç içinde karar verebilme, zihinsel çevikliğin ve söylem zenginliğinin dile dökülebildiği bir ortam, donanımı çok yönlü olarak gelişmiş çevirmenler gerektirir. Bu da, öğrencilerin eğitiminin, mesleği icra ederken nelerle karşılaşacakları ve nasıl başa çıkacakları yönünde etkinlikleri içermesi gerektiğini ortaya koyar.

Değişkenliğe hazırlıklı olmaları ve nelerle karşılaşabileceklerini görmeleri için, konferans çevirmenliğine resmi görevle başladığım 1990 yılından itibaren, mümkün olabildiğince öğrencilerimi konferans ortamlarına götürerek eğitim verdim. 1990 yılında ilk kez kabinli bir konferans ortamıyla karşı karşıya kaldığım anda, içinde bulunduğum ve daha önceden hiç bilmediğim alanda karşılaştığım güçlükleri aşmak için hangi doğaçlama stratejileri kullandığım ve o güçlükleri nasıl aştığımı, ilk derslerimin konusu olarak anlatmaktaydım, o senelerde ilk kez bu çeviri türüyle karşılaşan öğrencilerime.

Mesleğe ilk adım atış ve güçlüklerle baş etme yollarını keşfetme

Elbette henüz çevremde bilgisayarın bile akademik alanda pek kullanılır olmadığı, andaş çeviri kabinini hiç görmediğim o dönemle, şimdiki bilgilerimiz arasında büyük fark var. Bölümümüz 1982 yılında Türkiye’de, hocamız Prof. Dr. Saadet Bozkurt tarafından açılan ilk Mütercim Tercümanlık Bölümüdür. Boğaziçi Mütercim Tercümanlık Bölümü de kendisiyle görüşme yapılarak ertesi sene açılan ikinci bölümdür. İstanbul Üniversitesinde de 1990’da açılmıştı. Hacettepe’de İngilizce Türkçe dilçiftiyle açılmış olduğu için, ismi İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü idi ve dolayısıyla, haftalık ders ve derslik yoğunluğunun daha az olduğu bir dönemdi. Bu durum, öğrencilerimi sınıf olarak konferans ortamlarına taşıyabilmemi olanaklı kılıyordu. Kimi zaman tüm sınıf, kimi zaman belirli amaçlı seçilen öğrencilerin gözlem ve kör kabinde pratik yapmasına olanak tanıyor, eğitimi hem bizzat yerinde hem de o deneyimler üzerinden sınıfta devam ettiriyordum. 1989 yılında Bölüme kadrolu olarak giren ilk hocalar Berrin Aksoy, Ayfer Altay ve Aymil Doğan olarak üç kişiydik, benim girişim bir ay sonra olmuştu. Dolayısıyla, ilk sözlü çeviri derslerinde, henüz bilgisayar desteği olmadığı için kamu kuruluşlarına bizzat giderek güncel metinler buluyor ve onlar üzerinden öğrencilerin seviyesine göre kendim metin hazırlayıp, sınıfta kendim okuyarak çeviri yaptırtıyordum, bu çeviriler şimdiki derslerimde olduğundan daha başlangıç düzey çalışmalardı ve doğal olarak, ne

nasıl söylenir bilmedikleri için kimi zaman cümle çevirisi gibi oluyordu ama ben doğal ortamından sınıfa çok bilgi taşıyor öğretim yöntemlerimi ona göre geliştiriyordum.

Ayrıca, iki ders arasındaki sürem biraz olanak tanıyorsa, Hacettepe'nin kampüsü olan Beytepe'de son sürat kavşak noktasına koşup otostopla şehre inip, oradan da konferansın düzenlendiği yere son sürat koşup, böylece konferansları izleyerek tekrar aynı hızla Bölüme dönüyordum ve kendime çok yönlü öğrenme boyutları belirleyip gözlem yapıyordum. Bu arada konferanslarda da bizzat kendim deneyimleyerek, bu bilgileri sınıfıma taşıdım, birçok zaman da öğrencilerimi ortamına götürdüm. Hacettepe Üniversitesi Rektörlük tarafından tarafından görevlendirilerek başladığım ilk konferans çevirmenliği deneyimim 1990 yılında Abant Oteldeydi. Çeviri ortamını bizzat çevirmen olarak deneyimlememle başlayan bu harika ve bol stresli serüvende deneyim kazandıkça, kendimce yöntemler geliştirmeye başladım ve çok sevdim. Böylece, hem ardıl hem andaş çeviriyi bizzat ortamında veya kabinin içinde yaparken öğreniyor, geliştirdiğim 'güçlüklerle başa çıkma' stratejilerini derslerime taşıyordum.

Sözlü çeviri eğitim yöntemini kendi deneyimlerime dayalı olarak ve yabancı kaynaklardan çıkarsadığım kadarıyla geliştirmiştım. Cenevre Üniversitesinde Prof. Dr. Barbara Moser'ın başkanlığındaki konferans çevirmenliği eğitiminden, MAS diplomasıyla yurda dönüp eğitimlere daha bilinçle devam ettim. Böylece, hem çevirmen olarak hem de gözlemci olarak ders programında bulabildiğim her boşlukta önceden yerini ve saatini saptadığım konferanslara katılıp hem konu alanları içeriklerini öğreniyor, terim listeleri çıkarıyor hem de o zamanki ismiyle "simultane çeviri" dersimi alan öğrencilerimi üniversiteden ve konferans düzenleme komitesinden izin alıp konferans ortamına götürüyordum. Ayrıca, ekipman görevlilerine rica edip kaset doldurtuyor, sonra derste öğrencilere kendileri için çoğaltmalarını söylüyordum, Öğrenciler kaset teyplerini getiriyorlardı, sınıfta o kasetlerden aynı anda çeviri çalışması yaparlarken, yanlarında eğilip bir kulağımı seslerine verip, diğeriyle de kendi kaset teybimden kaynak konuşmayı dinleyip, öğrenci performansına dönüt veriyordum. Daha sonra, laboratuvarımız devreye girince konferanslardan kayıt alma ve derslerime yön verme konusunda uzmanlaşmaya başladım. Düşünüyorum da, konferans çevirmenliği üniversite eğitiminde ilk adımlar için oldukça yoğun bir çaba ve yaratıcı yöntemler geliştirmişim.

1996'da çevirmen olarak görevlendirildiğim 95. Interparliamentary Union Conference (Parlamentolararası Birlik Konferansı), benim diplomatik uluslar arası ortamı ve davranış kodlarını tanımama olanak sağladı; ayrıca, aynı konferansta gereksinim duyulan çeşitli sözlü çeviri türlerinin nasıl işe koşulduğunu gözlemleyip deneyim kazanmama ve daha da önemlisi son derece değişik bir yapılanma ile gerçekleştirilen böyle bir konferansın nasıl yürütüldüğünü bizzat çözümlememe olanak tanımıştı ve birçok çeviri türünü birkaç gün içinde deneyimlediğim gibi bazı davranış kodlarını ve konferans çalışma birimlerini öğrenip çözümleme olanağı bulmuştum. Örneğin, o zamanki

Cumhurbaşkanımız S. Demirel'in yabancı devlet üst düzey yetkilileri ile görüşmelerinin konuşma çevirisi veya kısa ardıl çevirileri benim için büyük deneyim sağlamıştı.

Ayrıca, böyle üst düzey iki ülke yetkililerinin daha ziyade sosyal içerikli özel görüşmeleri için düzenlenen öğle yemeği buluşmaları ve kapıda karşılama anından masadaki konumuna kadar olayın ne kadar içinde, ne kadar dışında kalması gerektiği ve mecburi gereksinim doğuran durumları, koridorda yürürken refakat çevirisinin incelikleri veya basın toplantıları, fuayedeki görüşmeler gibi her biri farklı davranış biçimleri gerektiren durumlar ortaya çıkmıştı. Bu yaşantılarım, edindiğim çok özel ilk deneyimler olarak belleğimde yer etmiştir. O tarihte konferansa katılan ülke sayısı 116 idi. Herbirinin özel işlemsel sorunları vardı, ve konferans idari işleri de 12 Plus değil bir grup tarafından yönetiliyordu. Çeviri için değişik yerlerde görevlendirilmelerle oldukça deneyim edinmiştim. Kısacası, bu genel çerçeve içinde bir çevirmenin öğrenmesi gereken çok şey bulunmaktadır; diller ve kültürlerarası çevirinin çok boyutlu özelliklerinin gerektirdikleri yanı sıra, her ortama ve duruma göre şekil alacak davranış kodları ve önceden tahmin edilemeyen sorunlarla başa çıkma stratejileri gerektiren birçok durum olabilmekteydi. Bunu da ancak, deneyim çözer. Eğitimde deneyim kaynaklı paylaşımlar için de dersi veren öğretim üyelerine üniversiteleri tarafından deneyim olanağı sağlanması önemlidir. Mütercim Tercümanlık Bölümlerinin dersi veren öğretim üyelerinin böyle toplantılara gözlemci olarak da katılabilmeleri için üniversitenin onayı ve durumu olanaklı kılması anahtar önemdedir.

Konferans çevirmenliğinde farklı çeviri modaliteleri ve içeriklerinin etkisi

Konferans çevirmenliğinde genel bakış itibarıyla, iki tür ortamla karşı karşıya kalıyoruz: Birincisi, önceden tüm iletişim boyutları belirlenmiş ve çevirmenle paylaşılmış, çeviri kabininden yapılan andaş çeviri. İkincisi de, kabin ve kabin dışı değişik ortamlarda gereken sözlü çeviri. Şimdi bu durumları içeren birkaç duruma bakalım. Birinci türden konferansta dıştan gelen risk faktörü azdır. Çevirmen konu kapsamını büyük oranda bilir, konu başlıkları önceden paylaşılmış olur, hatta ppt sunumları veya ilgili çalışma materyali de destek olarak verilebilir. Aynı konu kapsamında çalışma yapıldığında çevirmen konuya ve ayrıntılara aşina olunca, bu materyal desteği bile çok gerekli olmayabilmektedir; yine de çevirmenin belleğini etkinleştirmesi için materyal desteğinin sağlanması, hem konuşmacı hem çevirmen hem de düzenleyenlerin başarılı bir çalışma sunması açısından çok önemlidir. Örneğin, spor bilimlerinde çok çeviri yapmış biri olarak, spor psikolojisi konusunda kendimi oldukça rahat hissederken sporcu performans ölçümler konusu sadece içerik değil, sunum biçimi açısından da farklı beceriler gerektirebiliyor. Ayrıca, yıllar içinde konulardaki gelişmelerin ilk sunumları çevirmenin hayal gücünü zorlayabiliyor ve bazen de konu alanının topluma yeni sunuluyor olması yanı sıra, konuşmacının dili nasıl kullandığı ve konuyu hangi boyutuyla ele aldığı da çeviri açısından önemli olabiliyor. Yeni gelişmelerin sunulduğu bilgi, belge yönetimi konferanslarında

birçok kez yeni gelişmeleri ben de ilk kez karşılaşılarak çevirmiştım, zaten 1970-80’lerde “kütüphanecilik” bölümü iken, bu gelişmeler doğrultusunda bölüm de “bilgi, belge yönetimi bölümü” ismini almıştı. Bir gün karşıma “cloud” diye bir kavram çıktı. Genel çevreye yeni sunulan bir kavramdı. Çevirirken anlamaya çalışıyordum. Bu “bulut” nasıl bir buluttu! İlk kez duyuyor olmamın ötesinde sistem olarak anlatılanı kavramak gerekiyordu. Bu mesleğin en güzel yanlarından biri de bu. Haberlerden izlediğin bir uluslar arası konferansı ve sonuçlarını, daha kimse duymadan içinde yaşamış olarak izlemek. Örneğin, Güneydoğu Avrupa’da Demokrasi, İstikrar, ve İyi Komşuluk İlişkileri Konferansında İstikrar Paketi imzalanmıştı. Bunu dünyadan önce biliyor olmak ve tartışmaları bizzat zihnimin içinden geçirerek çevirmiş olmak benim için unutulmaz bir duyguydu. Çevirmenliğin güzel tarafı da, çevirisi yapılan birçok yeni gelişme, ilk kez çevirmenin zihin sürecinden geçerek diğer dilde varlık kazanır; sonra halk arasında yayılmaya başlar.

Konferans çevirmenliği yaparken yeni şeyler öğrenmek, tecessüs duygunuzu tetikler; daha önce varlığı yaşamınızda hiç olmadığından. Güçlük yaratan durumlarla başa çıkabilmek sadece çevirmenin bilgi ve becerisine bağlı değil. Nasıl sunulduğuyla da ilgili bir durum bu aslında. Çevirmenin kendini iyi hissedebildiği durumlar problem çözme becerisini de tetikler. Böylece çeviri süreci çok keyifli olabiliyor; bir de kendi performansınızı başarılı bulursanız, mutlu olma seansına dönüşebiliyor. Konunun zor ama koşulların rahatlatıcı ve tecessüsle birlikte mutluluk verdiği bir çevirmenlik örneğini de Fizik Nobel Ödülü almış fizikçileri çevirirken yaşamıştım. Kayseri’de düzenlenmiş olan fizik konferansında, Hacettepe Fizik Bölümü tarafından taleple Üniversitem tarafından görevlendirilmişim. Merak duygumla konsantre olup, ilginç konuşmaları zihnimden öğrenerek takip ederken çok güzel bir çeviri yaptığımı ve çok mutlu olduğumu hatırlıyorum.

Bazı konferans çevirmenliği görevleri, önceden ön görülemez yeni durumlara da gebedir ve genellikle de bunlar akış içinde çevirmenin karşısına çıkandurumlar olabilmektedir. Örneğin, Atina’da Ekonomik Sosyal Konsey (ECOSOC) toplantısına gitmiştik. Büyük toplantı salonuna girmedik; başka salonlarda üst düzey görüşmelerde bulunuldu. Benim eşlik ettiğim kişi bir bakanımızdı. Çevirmenlikte ilk senelerim, doğal olarak ilk kez karşılaştığım birçok çeviri durumu çıkarıyordu karşıma. Arabadan inip de binanın bahçesine giriş yaptığımızda, mikrofonlar yöneltildi, eşlik ettiğim bakan beye; sorular İngilizce soruldu, anında kısa ardıl çeviri ortamı oluşuvermişti ve kendime bir strateji belirlemem gerektiğini düşündüm hemen. İletişimin hızlı akışından dolayı, not almadan çevirmek için dikkat vererek akılda tutmam gerektiği komutunu verdim kendime. Aynı anda akılda tutmak için gayret sarfetmek yerine, soruyu ve/ya verilen yanıtı, konsantre olarak, iyi anlamamın ve kapsamına sadık kalarak sözcüklere takılmadan, rahat anlaşılır şekilde aktarabilmemin önemli olduğunu söyledim içimden kendime. Konferans ortamına geçmek üzere yürürken, Bakanın etrafa fark ettirmeden aşağı sarkık elini açıp kapadığını fark ettim. “Yanıma gel” diyordu, hemen

yanına hızlı adım attım, o anda refakat çevirisi için bir şey keşfettim. Yürürken birileriyle karşılaşma ve resmi konuşma olasılığı çoktu. Etrafı seyrederek değil, çeviri olasılığı için izleyerek yürümek gerekiyordu. O anda karşıdan bize doğru gelmekte başka bir ülkenin üst düzey görevlisi, uzaktan selama başlamıştı bile; yani, çevirmen yürürken, nereden bir çeviri olasılığının doğacağına da dikkat ederek yol almalı. Bu toplantıda ardı ardına farklı çeviri türlerinde çeviri yapacağım ortamlar doğdu. Daha sonra küçük guruplarla görüşmeler yapıldı; not alarak ardıl çeviri gerçekleşti. Akşam yemeğinde müzik vardı, bunun yanı sıra, mikrofondan konuşma yapmak isteyen organizasyon komitesi başkanının konuşması sırasında, fısıldayarak çeviri yapmam gerekti. Fısıldayarak çeviride oturuş durumunun önemi orada fark ettim. Çevirmen konuşmacıyı ve kendisini dinleyecek kişiyi aynı ekseninde göreceği şekilde oturmalı; iki kişiye çeviri yapacaksa, ikisinin arasında arka koltuğa oturmalı ve böylece kısık sesle konuşabilip, çevreyi rahatsız etmeden, nefesini de yakın oturduğu için dinleyenlerinin yüzüne vermeden ekrana ve konuşmacıya hakim bir yerleşimi kendi talep ederek gerçekleştirmelidir; yoksa, çevirisi de yanlış oturuş yönünden etkilenir ve çevreye de rahatsızlık verilir. Böylece, fısıldayarak çeviride oturuş yönü de, öğretim konularım içinde yer aldı. Bakan bey, akşam yemeğinde “çevirmen hakkına, yemek sırasında onu rahat bırakarak riayet etmek için konuşma yapmayacağını” söyledi ve kısaca iyi dileklerini İngilizce ifade etti. Ertesi günü, yine kabinden çeviri yaptım; ancak, kabine girerken elime bir kağıt tutuşturdular, bakan beyin kağıttan okuyarak sunacağı, içinde rakamlar olan bir metin verilmişti. Yazılı Metinden Sözlü Çeviri dersimiz için güzel bir örnekti. Metinden oldukça hızlı okuyarak konuşma yapıldı. Ben de metni alır almaz çok hızla göz gezdirip cümleleri çizgiyle bölmüştüm. Özneleri yuvarlak içine alarak belirledim, yüklemlerin altını çizdim; yani, metni birkaç saniyede, kendi bakış noktalarıma göre görmesi kolay hale getirdim. Esasında 1990’lı yıllarda henüz ppt kullanımı yaygın değildi, ilk beş yıl içinde bu toplantıya gelene kadar, yazılı metinden sözlü çeviri sırası geldiğinde, kendimi sağlama almak üzere bir beceri olarak geliştirmiştım. Kabine girerken konuşmacının içeri bir kağıt uzatması hem avantajlı hem de dezavantajlı bir durumdu çünkü metni konuşma yapar gibi değil de, son sürat okuyarak sunarlardı. Ben de birkaç saniye içinde metne göz atıp onun üzerinde işaretlemeler yapma sistemi geliştirmiştım. Bu da öğretim içeriklerimde yerini aldı. Bu çeviri türünün, literatürde yazılı metinden sözlü çeviri veya okuyarak çeviri, bakarak çeviri olarak geçmeye başladığını gördük. Sonra ppt kullanımı yaygınlaştı ve konuşmalar okuyarak değil ekrandaki özlü bilgiye bakıp, konuşma üretmek gerçekleştirmeye başladı.

Tekrar yukarıda anlattığım Atina’daki deneyimimdeki değişkenlikle ilgili konuya dönersek, konuşmacının metinden okuduğu benim de hızla metinden bakarak çeviri yaptığım süreç orada da gerçekleşmişti ve bu çeviri biter bitmez, bir başka odaya götürüldük. Televizyoncular vardı, ben tek çevirmen olarak Türkiye’den gitmişim, orada Türk olup İngiltere’de yaşayan ve Yunanca da konuşan, karşı tarafın çevirmeni vardı. Yurt dışında kendisiyle karşılaşmışım. Bizi ortaya oturtular,

iki bakan iki dış kenarlara oturdu, Yunanlı bakan konuşunca, yanındaki çevirmen konuşmayı İngilizce'ye çeviriyordu bana dönerek, ben de gerektiğinde not alarak, ama artık konuyu öğrendiğim için çoğunlukla not almadan, söyleneni yanımdaki bakan beye çeviriyordum. Onun yanıtını da çok kısa not alıp ama daha ziyade konuya odaklanıp, İngilizceye çeviriyordum, yanımdaki Yunanca bilen çevirmen o sözleri İngilizceye çeviriyordu, Yunanlı bakan için. Bu oturuş düzeninde bir televizyondan çeviri biçimiyle, ilk kez ve bir tek orada karşılaşmıştım, aslında en mantıklısıydı ama biz ortada odak noktasında kalmıştık. Dışarı çıkarken gazeteciler çevremizi sardılar, kapıda hızlı soru cevap akışında bir çeviri daha yaptım. Burada anlatmak istediğim sözlü çeviri ortamında her türlü sözlü çeviri modeli ile karşı karşıya kalınabiliyor. Ancak, okuyucuların gözleri korkmasın, sözlü çevirmen zaman içinde hepsine çok güzel alışıp zihinsel yükü doğru yönetebilme becerisi kazanıyor.

Öğrencilerin konferans çevirmenliği doğal ortamını yaşayarak yetişmesi

Öğrencilerimi konferans ortamlarına götürmeye önem vermişimdir. Bizzat kendimin çevirmenlik yaptığım ortamları, özellikle kaçırmamaya çalışmışımdır, tabii onların derslerinin olmadığı aralıkları değerlendirerek. Kabin deneyimi, öğrenci için ciddi ilerlemeler sağlayacağı bir eğitim olanağı sunmaktadır. Böyle ifade edince, öğrencilerime kabin deneyimi derken daha yeni eğitim görmekte olan öğrenciyi çeviri kabinine soktuğum anlaşılmasın. Salondaki sabit boş kabinleri değerlendiriyordum, onların kendi kendilerine çalışma yapabilmeleri için. Çok güzel bir sistem kurmuştum, kimseyi rahatsız etmeden ve vakti iyi kullanarak girip çıkmaları için. Ekipman şirketleriyle iyi tanıştığım için onlardan boş kabine ek sistem kurdurabildiğim de olmuştur. Bir keresinde kabin yoktu ama fuayeye ekran ve kulaklık sistemi kurmuşlardı. Orada sırayla gerçek bir konferansta konuşulanları çevirmeyi denemişlerdi. Çeviri ve ekipman şirketlerinin çoğuyla tanışıyordum, aramızda güzel diyaloglar oluyor, ricamı da geri çevirmiyorlardı.

Yabancı öğrencilerle tıkabasa dolmuş Mehmet Akif Ersoy Konferans Salonumuzda Hacettepe Üniversitesi birimlerini tanıtan UNI 101 dersi, henüz uzmanlaşmamış ama andaş çeviri son sınıfında ve derslerde yetkin öğrencilerim için biçilmiş kaftandı. Üniversitenin izniyle hatta yazılı ricası ve görevlendirmesiyle, kendini derste ispatlamış 4. sınıf sözlü çeviri öğrencilerimi, çevirecekleri sunumu bizzat çalıştırarak, ayrıca yanlarında oturup, takıldıkları, tutuldukları durumda mikrofonu hemen alacak şekilde planlanmış bir kabin deneyimi sağlamaktaydım. Öğrencilerin bir kısmı da, fuayede stand'lerde duruyor, gelen yabancı öğrencilerin sordukları sorular için ilgili birim elemanlarına kısa ardıl çeviri yapıyorlardı. Yıllarca süren çok başarılı bir deneyimdi. Çok mutlu olmuştuzdur öğrencilerim ve ben. Birçok üniversitede yabancı öğrenciler ve onlara oryantasyon dersleri var. Konferans çevirmenliği öğrencilerine böyle bir eğitim olanağı oralarda da yaratılabilir.

Toparlarsak, öğrencilerime konferans çevirmenliğinin hemen her boyutunda deneyim ve gözlem olanağı sunmuşumdur. Bunların çoğunluğu benim yaptığım çevirilerde veya mümkün

olduğunda da başkalarının çeviri yaptığı konferanslarda gözlem şeklinde olmuştur. Kimisinde de onları gerektiğinde gece yarısına kadar çalıştırarak yanımda veya kontrolümde konferans ortamında kabinden andaş veya ardıl veya fısıldayarak çeviri olanaklarını üniversitemde gerçekleştirmek için çok çaba sarfetmişimdir. Örneğin, Hacettepe Kırmızı salonda sahnedeki masadan konuşmacı ile birlikte oturarak yaptığım bir ardıl çeviride, konferans düzenleme komitesinden izin alarak öğrencilerimi de salonun arka kısmında tüm sıra olarak boş kalan koltuklara ve kabin yanındaki boş alana yerleştirmiştim. Bu düzeni epey kullandım eğitimde. Ayrıca, boş kabinleri açtırıyordum. Bir keresinde ardıl çeviri yapacağım için o kabinleri andaş çeviri için kullanmayacaktım. Onlardan istediğim, konuşmaları dinlerken not almaları sonra belirli aralıklarla sistematik oturuş kalkışla, sabit kabinlere geçerek not aldıkları bölümü kayıt cihazlarına çeviri çalışması yapacaklardı ve sonra sıradaki arkadaşlarıyla izleyiciyi rahatsız etmeden yer değiştireceklerdi. Bunun için bir hareket düzeni kurmuştum. Gün böylece bitti. Çıkışta salonda tek tek not aldıkları defterleri kontrol ediyordum ve geribildirim veriyordum. Öğretim üyesi olan izleyiciler çıkarken yerinde verdiğim bu eğitime takdirlerini bildiriyorlardı. Daha sonra sınıfta, bana çevirilerinin kasetteki kayıtlarını dinletiyorlardı; ben de o kasetleri, not alma tekniklerine bakarak kontrol ediyor, dönüt veriyordum. Böylece, öğretim üyeleri de çevirileri yapan kişilerin nasıl bir eğitimden geçtiklerini görmüş oluyorlardı. Diğer üniversitelerde de üniversite yönetiminden izin alarak böyle çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Aynı salonda veya kabini olan salonlarda andaş çeviri yaptığım da, salonun durumuna göre uygulama farklılaşıyordu. Bu sefer, arka sıralara düzgün sırayla oturmuş öğrenciler, yandaki çevirmen olmayan kabine sırasıyla girip çevirilerini kayda alıyorlardı, ikili girmek mümkünse, birlikte girip sırasıyla çeviri yapıyorlar, yanında oturan öğrenci de ona gerçek yaşamdaki gibi yardımcı olmayı deneyimliyor, sonra sınıfta özeleştiri veya eşli eleştiri yapıyorlardı. Üniversite yönetimiyle böyle koşullar için destek vermeleri talep edilebilir, diğer branşlar, örneğin tıp öğrencileri, nasıl mümkün olduğunca doğal ortamı gözlemleyebiliyorsa, uygun toplantılarda ses olarak dışarı çıkış yapmadan çevirmenliği bu boyutta gerçek ortamda deneyimlemeleri desteklenmelidir.

Bir beslenme diyetetik konulu çeviride Hacettepe Üniversitesi M Salonunda, organizasyon komitesinin ve Üniversitenin imzasıyla, önceden seçtiğim öğrencilerle birlikte sunumları tek tek çalışarak ve çeviriyi bütünüyle öğrencilerime bırakarak, ben arkalarından destek vermişim. Kabinde iki kişi oturuyorlardı, ben de aralarında üçüncü olarak dışarıdan sandalye koymuştum. Onlara terim desteği veriyor, öğrenciye zor gelecek sözcükleri defterime yazarak gösteriyordum. Yapamayacakları konuşmacı olursa, mikrofonu ben alıyordum. Portatif kabinli çevirilerde ilk yıllarda yanıma eşlik edecek çevirmen bulamadığım için kabinde tek olduğum yıllarda kabine öğrencilerimi alıyordum, onlara bana nasıl yardımcı olacaklarını öğretmişim; örneğin, sayıları veya özel isimleri

görebileceğim şekilde kağıda yazmak gibi. İşte bu da daha sonra öğretim hedeflerimden biri oldu, onlara andaş çeviride nasıl yardımcı olacaklarını öğrettim. Kimi zaman olmuştur ki, salonda yer olmayınca kabinde yerlere oturup dinlemişlerdir, bu da hem onları hem de beni daha çok motive etmiştir.

Kimi zaman da tüm sınıfı, hatta böyle ortamı hiç görmemiş olan Almanca, Fransızca öğrencilerini çeviriye çağırıp izlemelerine olanak tanımışumdır. Avrupa Birliği veya ülkemiz kurumlarının toplantıları büyük konferans ortamlarında oluyordu, ve çok boş koltuk kalıyordu, ben de öğrenciler için hem üniversiteden hem de toplantı düzenleme komitesinden izin alıyordum. O yıllarda öğrencilerin ders programları ve telafi için sınıf programı daha rahat oluyordu, bu avantajı kullanabiliyordum. Bölümünden öğretim üyesinden ve konferans düzenleme komitesinden izin alarak, kendi tüm sınıfımı götürebildiğim gibi, Fransızca, Almanca sınıflarını ve hocalarını da davet ediyordum. Ama daha sonraki yıllarda, program ve dersanelerin sıkışıklığı nedeniyle mümkün olmadığı için öğrencilerimi nadiren götürebilmeye başladım. Bir keresinde Alman Kültür Merkezinde Fransızca Türkçe çeviri yapan bir öğrenci gurubuna rastladım, benim öğrencilerim değildi ama çok zorlanıyorlardı. Kabine girip Fransızcadan Türkçeye çeviride terim yardımı verdim karşılıkları anında yazarak.

Aslında öğrencileri konferans salonlarına götürdüğümde de her an başlarında eğitim veriyordum konferans başlamadan önce. Örneğin, fuayede karşılaşacakları stand'ler konusunda bilgilendiriyor, konferansı önemi, içerikleri, konuşmacılar, sahnedeki ve salondaki ilgili cihaz ve oturma şekillerinin önemi, standlerdeki yazılı malzemeler gibi konularda bilgi veriyordum. Konferans sırasında da bir eğitsel çeviri çalışması yapacaksak, kimseyi rahatsız etmeden, koltuktan kalkıp sabit kabine girip 15 dakika çalışıp, çıkıp kimseyi rahatsız etmeden boşalan yere oturması ve takip eden öğrencinin kabine geçişi gibi davranış biçimlerini yapılandırıyordum. Her salonun özelliğine göre yeni bir sistem deniyordum.

Ankara dışında gezi programlarında da çevirinin her türlü karşıma çıkmıştı, Örneğin, sınır güvenliği ile ilgili bir konuda Dışişleri vasıtasıyla görevli gelen yabancı konuklar, ülkemizin dört bir yanında önem taşıyan belirli yerlerde gezdirilecekti. Bu tür eşlikçi çeviriler kabinde andaş çeviriye nazaran riskli olabiliyor. Mezun akredite öğrencilerim de benimle aynı iş için orada çevirmen olarak toplantıdaydılar, sonra herkesin çalışma yerleri belli oldu, benimki güneydeki kıyılarımızın bir bölümü ve sahil güvenlik idi. Komutanlıklardaki görüşmeler normal koşullardaydı, ancak, sahil koruma görevlileriyle koltuğa bağlanarak hızla giden sahil koruma teknesinde, tekne yana yataarken yüksek sesle çeviri yapmak da işin ilginç yanlarından. Böyle kritik alan çevirilerinde hem gizliliğe hem de çevirinin niteliğine ayrı önem gösterilmelidir.

Aslında risk, sadece çeviriyi olması gereken şekilde yapılandırılmamış ortamların dışında yapmak zorunda kalınca ortaya çıkıyor; ancak, bir de yapılandırılmış yerdeki beklenmeyen durumlar var. Örneğin, TRT Televizyonunda dış haberler servisi tarafından yabancı devlet görevlilerinin çevirileri için çağrılıyordum. Bir keresinde Brüksel’de gerçekleşen bir törenden yayın olacağı söylenmişti ve ben yerimi almıştım. 26 Mart 2001’de Dışişleri Bakanımız olan İsmail Cem ve ekibi AB’ne tam üyelik için hazırlanan Ulusal Programı Brüksel’de Avrupa Komisyonuna sunacaktı, fakat bu durum televizyon yayınından bir ara bağlanılarak verilecekti ve çevirisi o araya sıkışmak zorundaydı, sözün ortasından da mikrofon açılabilirdi cümle bitmeden haberden çıkılıp mikrofon, program sunucusuna dönebilirdi. Böyle saniye kollama oldukça stresli bir işti. Normalde çevirmenin televizyondan birkaç saniye duyduğu bir şeyi çevirmesi için anlamlı gelen birkaç sözcükle bağlamın oluşturması gerekir, çeviri için sesin kaç saniye süreceği belli olmayan bir görüntünün anlık çevirisini, kaç saniye süreceğini bilmediğin bir süre içinde tamamlama fikri stres yaratıyordu; neyse ki, güzel gitti.

4 Haziran 2001 tarihinde de Amerikan Savunma Bakanı Rumsfeld, Bakanlığımızı ziyaret etmişti, onun da çevirisi televizyondan olacaktı. Bu çeviri de, bir öncekinin aksine, koşulların iyi olduğu bir örnek çünkü ben TRT’de mikrofon başında beklerken kamera Savunma Bakanlığı önünde kapıya doğru duruyordu. Dolayısıyla, binadan çıkışı, mikrofonta yaklaşıp nefes alışı, söze başlayışı izlenebiliyordu. Bu konuşmayı çevirirken hiç strese girmedim, çok keyifle çevirdim.

Bir keresinde de, yukarıda bahsettiğim TRT’de aynı odada yine o yıllarda çok tanınmış AB yetkililerinin olduğu bir toplantı çevirecektim. Kulaklığa ses geldiği anda ben çevirmeye başladım ama kulaklığım kendi sesim geliyor, konuşmacı sesi arka planda kalıyordu. Sol yanımdaki camekana bakıyordum, boydan boya mikser ve elektronik aletlerle dolu teknik odaydı ve mutlaka bir kişi bulunuyordu, biz televizyona bağlanmayı beklerken bile orada oluyordu. Ancak, bu sıkıntılı durumda baktım kimse yoktu. Çok zorlandım kendi sesimin baskıladığı diğer sesi, televizyon yayınından duymaya çalışırken, sonra nihayet teknisyen gelip düzeltti. Bu çeviri deneyiminde, duyabildiğim sözcüklerden anlamı bütünleştirmeye çalışıp düzgün ve anlaşılır cümlelerle genel anlamı verme yoluna gitmiştim. İşte bu örnek, bu yazının başında ifade ettiğim “zihin haritasını” zengin ve yaygın dallarla donatabilecek bir altyapıya sahip olduğumuzda, zihinsel süreçleri hızlandırıp, bilgi işleme becerilerimize başvuru biçimimizi daha bilinçli hale getirdiğimizde, böyle sorunlar kolayca çözümlenebiliyor.

Ayrıca, Prof. Dr. Mümtaz Soysal’ın Avrupa Komisyonu Başkanı Büyükelçi Karen Fogg, sanırım 2000’de karşıt görüşlerini de tartıştıkları televizyon programını çevirmek de akış içinde çok keyifliydi. Hatırladığıma göre, Fogg, Türkiye’nin AB reformlarını destekleyen diplomatik tarz ve söylemdeydi; Soysal, ise, ulusal hukuktan ve egemenlik sınırlarımızın korunmasından bahsetmişti. O

görüşmede iki akıllı ve üst düzey düşünen kişinin zerafetle karşıt görüşleri nasıl çarpıştırdığını izlemekten ve çevirmekten haz alarak çeviri yapmıştım. Tadı hala damağımdadır.

Öğrencilerime sözlü çevirmenliğin her boyutunda en iyi eğitimi verebilmek için içinde bulunduğum olumsuz koşullara hiç teslim olmadığımı bir başka örnek de, afette rehber çevirmen yetiştirmek üzere program dışı ders organize ediyordum, resmi ders değil diye bize sınıf verilmemişti. O yıllardaki öğrencilerimin eğitimini bulabildiğim her alanda gerçekleştirmeye çalıştım, okul binamızın bahçe çimlerinde, bina girişindeki banklarda, su basmış kütüphane bodrumu dahil, üniversitede üşümeden oturabildiğimiz her yerde, şehirde sakin bir pastanede eğitim verip, Kızılay ve AFAD kurslarına bizzat arabamla götürdüğüm çok olmuştur. Deprem tatbikatlarına öğrencilerimi de dahil etmek için epey gayret sarf ettim. Bu sene Çeviri Derneği bünyesinde kurduğumuz Afette Rehber Çevirmenlik Organizasyonundan, Afette Rehber Çevirmenlik Derneği'ne evrildiğimiz senedir. Özellikle, büyük depremlerde yabancı arama kurtarma ekiplerine çevreden yardımcı olma konusunda çok talep gelmekte ama önceden eğitim almadıkları için onlardan yararlanmamız mümkün olmamaktadır. Bu alanda hem toplumsal olarak hem de uzmanlık konularında bilinçlenme gerekmektedir.

Üniversitenin sözlü çeviri eğitimve deneyimine destek vermesi gereği ve bir takdir konuşmasından öğrenilenler

Yukarıda, kendi kendime koşulları değerlendirerek veya amacıma hizmet edecekleri yönünde iyileştirerek öğrencilerime sözlü çeviri gibi özel ortam isteyen bir branşta en iyi koşulları nasıl sağladım diye sarfettiğim çabalarım, öncelikle öğrencilerimin piyasada başarılı konferans çevirmenleri olmalarıyla taçlanmıştır. Onlara bir gelecek hazırlamak ve ihtiyaçları için daima arkalarında olmak ödüllerin en güzelidir. Bu kapsamda, kendi sağduyum ve öğretmenlik duygumla yaptıklarımın doğru olduğunu ve takdire değer olduğunu, konunun uzmanı birinin takdirinden duymak yaşamımın en mutlu anlarından biri olmuştur. Uluslararası kuruluşlarda konferans çevirmenliği yapmakta olan ve alana eserleriyle çok katkısı olmuş, Çaba Modelleri ile tanınmış dolayısıyla, en saygın öğretim üyelerinden biri olan Prof. Dr. Daniel Gile tarafından bu çalışmalarımın fark edilmesi ve bir konferansta takdirlerini ifade etmesi, benim için hiç düşünemeyeceğim bir sürprizdi. Gile, Sözlü Çeviri bildirilerine ayrılmış bölümün keynote konuşmasının konusunu madde madde o konuşmalarımızda bende gözlemledikleri üzerinden gerçekleştirmişti. Onunla çeşitli konferanslarda karşılaşıyorduk ve diğer duayen isimlerle birlikte benim çalışmalarımı izlemek için oturumlarıma katılıyorlardı, aralardaki sohbetlerimizden de ülkemdeki sözlü çeviri eğitiminde neler yapıldığını soruyordu, ben de heyecanla anlatıyordum. Bu konuşmalarımızı zihninde değerlendirip keynote konuşmasının konusu yapmasını düşünemezdim. Şimdi bunlardan bahsetmek istiyorum.

A. 26-28 Eylül 2018 tarihinde Slovakya Nitra'daki T.I.C konferansında, Konferans Çevirmenliği oturumunda, kendisi de bir konferans çevirmeni olan davetli konuşmacı Prof. Dr. Daniel Gile, keynote konuşmasının bütünü konferans çevirmenliğinin eğitimde ve akademik yaşamda neden yeterince gelişmediğine ayırmıştı ve her madde sonunda nakarat gibi şu cümleyi tekrarlamıştı. “Bu anlattığım konu ve eğitimde çok önemli ama siz uğraşmıyorsunuz ama bunu yapan dünyada biri var. Türkiye’de.” Sonra her maddede önünde oturan beni eliyle işaret ederek “Prof. Dr. Aymil Doğan” deyip konuyu açıklamaya yönelmişti. Belki kaçırmışlardır diye de dikkat çekmek için ilk söyleyişinde bana bakıp “İsminizi doğru telaffuz ettim mi?” diye sorunca salonun dikkati bana yönelmişti, mahçubiyet hissetmiştim. Sonra da oturum bitiminde herkes etrafımı çevirmişti. Bu takdir kapsamında hatırladığım kadarıyla Gile şu konular üzerinde durmuştu, ben de size iletmeyi bir görev biliyorum, gerçekleşmesi dileğiyle.:

1. Öğretim üyelerinin konuya disiplinlerarası çalışmalar boyutuyla bakmadıklarını, oysa bu konunun, yazılı çeviriden farklı yönlerinin olduğunu ve farklı disiplinlerdeki bulgularla ve gelişmelerle konferans çevirmenliğinin de ilintilenmesi gerektiğini vurguladı. 2. Konferans çevirmenliğinin yapılış biçiminin çok değişken yapıda olması itibarıyla farklı bilgi ve beceriler gerektirdiği, araştırmaların da bu değişkenlikleri araştırıcı ve başarıyı geliştirici yönde ilerletmekte olduğunu söyledi. 3. Öğretim üyelerinin etkili dersler verebilmeleri için konferans çevirmenliğini bizzat kendilerinin de yaşamlarına sokmaları ve konferans çevirmenliğini ya bizzat yapmaları ya da en azından gözlemci olarak ortamında bulunmalarının başarılı bir eğitimin gereği olduğunu ifade etti. 4. Üniversitelerde eğitim koşullarının iyileştirilmesi gerektiği, öğretim üyelerinin ve öğrencilerin en iyi koşullarda eğitim yapabilecekleri araç ve gereçlere sahip olmaları, ve işlevsel bir konferans çevirmenliği laboratuvarına kavuşturulmalarının çok önemli olduğuna değindi. 5. Öğretim üyelerinin öğrencilerini üniversite dışındaki konferans veya toplantılara bizzat götürerek veya kendilerinin kendi gelişimleri için olanaklar değerlendirmeleri ve öğretim üyelerinin de bu konuda yardımcı olmalarının eğitimin kalitesi açısından faydalı olacağını ifade etti. 6. Üniversitede seminerler düzenleyerek konferans tercümanlarını konuşmacı olarak davet etmelerini vurguladı. 7. Üniversitede yaptırılan konferans çevirmenliği laboratuvarlarının üniversite öğrenci ihtiyacını ve potansiyelini karşılayıcı nitelikte olmadığını ve gereksinimi karşılayıcı nitelikte yaptırılıp, çokdilli çalışmalarla eğitim verilmesi gerektiğini belirtti. 8. Öğrencilerin, yeni gelişmekte olan çeviri teknolojilerinden yararlanarak yetiştirilmelerini çağın gereği olduğunun altını çizdi. Benim hatırlayabildiğim vurgu noktaları bunlardı, saydıklarının hepsi de gerçekten yaptığım şeylerdi. Çok etkilendim ve dondum kaldım.

2. Sonra Gile, ekrana bir liste getirdi ve şöyle dedi, “Bu dersi dünyada gereklerini yerine getirerek vermekte olan 9 kişi saptadım. Bunlar konferans çevirmenliğinde dünya liderleridir ve Prof.

Dr Aymil Doğan da bu liderlerden biridir”. Mahçubiyetimden nefes alamıyordum, nerde kaldı içimden geçtiği üzere kayda almak veya not tutmak. Sadece yanımda oturan Hacettepe’den öğrencim Dr. Gözde Aküzüm’e, “ekranın resmini alabilir misin?” diyebildim. Bu yaşantım, o ana kadarki tüm yaşamımın en etkilendiğim takdiri idi. Bu konuşmaya Dr. Göksenin Abdal’ın da diğer birkaç Türk genç akademisyen katılımcıyla birlikte şahit olması içimi biraz rahatlatmıştı. Şimdi gülümsüyorum çünkü ben inanamazken, onlara, hoca konumunda olduğum için, normal gelmişti bu sözler.

Gile’in burada belirttiği hususlar gerçekten de tüm üniversitelerce dikkate alınması gereken konulardır; gerçi zaman ilerledikçe gelişmeler de bu yönde ilerlemiştir, kimi üniversitede bu koşulları kendi sağduyularıyla gerçekleştirmeye gayret eden birçok üniversitemiz bulunmaktadır.

Konferans çevirmenliğinde öğretim üyesinin deneyiminin önemini göz ardı etmek, derslerde sözlü çevirinin cümle çevirisi ve terim karşılığı bulma ve cümlede yerleştirme şeklinde sınırlı kalarak öğretilmesine yol açmaktadır. Bizimki gibi uygulamalı alanda çalışanlar, uygulamalı alanlarda “yerinde eğitimle” de desteklenmelidir. Bunun için üniversite yönetiminin de bunun gerçekleşmesinde sorumluluğu vardır, tıpkı diğer uygulamalı alanlarda olduğu gibi.

B. Takdir konusunda zaman sıralamasında ikinci olarak, Amerika’da poster olarak sergilemiş olduğum Hacettepe Andaş Çeviri Laboratuvarımın, orada törensel tarzda telif edilmesi durumu var. Öyle duyulanmışımdır ki, kimseyle paylaşamamışımdır. California’da Monterey MIIS Middlebury Uluslararası Çalışmalar Enstitüsü, Mütercim Tercümanlık Bölümünde gerçekleşen sözlü çeviri konferansında poster sunumu yapmıştım. Şu anda Hacettepe Üniversitesi, Mütercim Tercümanlık Bölümünde hizmet vermekte olan Andaş Çeviri Laboratuvarı’nı poster olarak sunmuşum. Laboratuvarı, Hacettepe Bilimsel Araştırmalar Birimi bünyesinde ve dışarıdan bu işle uğraşan şirketle çalışarak, benim derste kullanmak istediğim olanakları sağlayacak şekilde yaptırmıştım. California-Monterey Enstitüsündeki konferansta bir oturum bitiminde salonda ara verilince posterimin yanına yaklaştığımda gözlrime inanamadım. Ay şeklinde törensel duruşla dizilmiş yaklaşık 12 kişilik bir uzman gurubun gülümseyerek beni beklediğini gördüm, duruş, bakış ve beden dilleri onların konferans çevirmenliğinde uzmanlar olduğunu ifade ediyordu. Washington Çeviri Dairesi Başkanı olan daha ziyade İngiliz tarzı saç ve renge sahip bir bey öne çıktı ve beni nazik bir tarzla ortaya davet etti. Ben yine şokta olduğum için söylenenleri akılda tutamadım. Posterimle ilgili övgü sözleri ve emeğimi takdir sözleri söylüyordu, son cümleyi içimden tekrarlayarak unutmamaya çalıştım. “... and this work deserves to be acknowledged, and we (gurubu göstererek) acknowledge this laboratory and your dedicated work” dedi ve alkışlandım. Şaşkınlığımdan toplu resim bile çektiremedim, tebrik edip dağılmışlardı, tam ayrılırken son birkaç kişiyle çekirtmeyi akıl edebildim. Daha sonra onlardan bunu bana bir yazıyla vermelerini neden düşünemediğime de hayıflandım.

C. Beni çok etkileyen bir başka takdiri, Cenevre Üniversitesi ESIT'den MAS derecesiyle mezun olduğum, şimdiki Mütercim Tercümanlık Fakültesinden akreditasyon için gelmiş olan, tanınmış çeviribilimcilerden de almıştım. Biri Ghent Üniversitesinde öğretim üyesi olan, 19 dilde iletişim becerisini kanıtlayıp 1987'de Babel Ödülü alan poliglot Johan Vandevall, diğeri ise, Cenevre Üniversitesi, Mütercim Tercümanlık Fakültesinde bir öğretim üyesi idi. Kendisine çok dilli ortamda konferans çevirmenliği dersini nasıl yürüttüğünü sorduğumda, "Benim böyle bir laboratuvarım yok, çokdilli sınıfımda simultane çeviri dersini sizin gibi işleyemiyorum, onlara ödev veriyorum" demişti. Laboratuvarıma çok övgü yapmışlardı. Ama bir yazı almakdıklarında olduğu gibi bu sefer de aklıma gelmemişti.

Burada kendime sitemim de, en üst düzeyde taltif almış çalışmalarım ile ilgili yapmam gerekip de yapamadığım, tarihe not düşecek ve beni bazı açılardan rahatlatacak şey, bunların evrakla desteklenmesi gibi işlemleri yapamamamdır. Bunun nedeninin, resmi kayıtları da bulunan engelleyici olumsuz koşullarda tek başına kalarak mücadele etmenin yarattığı duygular olduğunu yeni farkına varıyorum, belki okuyuculardan birileri için örnek olur diye yazdım.

D. Dördüncü olarak, Çeviri Derneğinin bana 2024 yılı Ödül Töreninde vermiş olduğu "Konferans Çevirmenliğinde Mesleki Başarı Ödülü" 1990 yılında başlayan ve emeklilik yıllarına kadar süren harika bir serüveni taçlandırmış ve beni onurlandırmıştır. O kadar mahçup hissetmişim ki. Teşekkür konuşmamda sadece birlikte çalışmanın değeri açısından çalışma arkadaşlarıma teşekkür etmişim, zaten İstanbul'daki üniversitelerden meslektaşlarımla çalışıyor olmanın değeri hiçbir şeyle ölçülemezdi, doğru bir konuşma içeriği olmuş, teşekkür etmem.

Ülkemizde sözlü çeviri konusunun basılı kaynaklar açısından güçlendirilmesi

Ülkemizde sözlü çeviri üzerine ilk kitap olan ve sözlü çeviriye yeni başlayanlar için genel bir bakış açısı sunmayı amaçlayan "Sözlü Çeviri: Çalışmaları ve Uygulamaları" kitabımda, zamana özgü gereklere göre eğitim gereksinimi kapsamı, çeviri ortamları ve çevirmenin geliştirmesi önerilen beceriler için gereken zihinsel işlemler gibi konulardan başlangıç düzeydeki okuyucu için genel itibarıyla bilgilendirme yapmışım (Doğan 2017a). Yazılı ve Sözlü Çeviri için Söylem Çözümlemesi kitabımda da dilbilim ve söylem boyutlarında bir bakış açısıyla konuya açıklama getirmeye çalışmışım (Doğan 2017b). Bunlar Türkiye'de sözlü çeviriye konu alan ilk kitaplardı. O yıllardan bu yana hem araştırma makaleleri hem de kitaplar açısından bir atılım gerçekleşti, sözlü çevirinin değişik alanlarında kitap ve makaleler gittikçe çoğalır oldu.

Şimdi özellikle bu konuya ilgi duyan öğrenciler için, sözlü çevirinin tarih boyu ne derece önemli bir iletişim aracı olduğundan bahseden tarihsel sürece biraz olsun değinmek istiyorum. Diğer bir deyişle, niyetim tarihte sözlü çevirmenlik uygulamalarını anlatmaktan biraz daha fazla yöneliş

ile, özellikle de çevirmenin tarih boyu toplumda ne derece önemli bir yer tuttuğunu göstermek ve mezunlarımızın kendilerini daha iyi konumlandırabilmelerini sağlamaktır.

Dünyada çokuluslu toplantılara evrilme ile başlayan mesleğimiz

Geçmişte çevirmenler tüm dünyada, özel statülere sahip olmuşlar ve saygı görmüşlerdir. Hatta uluslar arası görüşmelerin bugünkü gelişik düzene geçişte, toplantılarda tek dilden çok dilliliğe doğru bir evrilmenin gerçekleşmesi, çevirmenlerin varlığının toplantıya neler katabileceğini fark etmekle olmuştur. Bu nedenle, ayrıntıya girmeden birkaç örnekle, uluslararası toplantıların çokdilliliğe geçiş süreciyle ilgili birkaç örnek verelim; daha sonra da nasıl itibarlı bir konumlandırma içinde yer aldıklarından bahsedelim. (Bkn. Doğan, 2017a)

Dünyanın her yerinde sınır bölgelerinde yaşayanlar çevrelerinde başka dille konuşanlarla, doğal iletişim halindeyken birbirinin dilini anlar ve kullanır hale gelmiştir. Batıda ilk nesil sözlü çevirmenler, kaşifler tarafından alıkonulan yerlilerin iletişimi sağlamak üzere eğitilmesiyle ortaya çıkan bu kişiler, sadece iletişime aracılık etmenin ötesinde, rehberlik, kaşiflik, simsarlık, diplomatlık, elçilik, danışmanlık gibi birçok görevler üstleniyorlardı. Uluslar arası toplantılarda benimsenen ortak dil Fransızca iken, zamanla duyulan ihtiyaçla toplantılarda ilginç çıkışlar yapılmış ve tüm ulusların sadece tek dilden katılım sağlamalarının yolu başka ülkelerden katılımcıların birer birer kendilerini göstermeleriyle kesilmeye başlanmış ve çeviri ve çevirmen hakları konuları kendilerini var etmeye başlamıştır. Prof. Dr. Saliha Parker'in "Turkish Tradition" başlığı ile Routhledge Encyclopedia of Translation Studies (1998:571-582)'de yazmış olduğu tarihçede bunlar anlatılmaktadır.

Ben burada kısa örneklerle uluslararası toplantılarda en dikkati çeken gelişme olan "hush-a-phone" denilen sistemin kurulmasına değinmek istiyorum. Henüz andaş çeviri ve kabin ekipmanlarının kullanımda olmadığı uzun süren toplantılarda, konuşmacı sürelerinin, ardıl çeviri süreciyle iki katına çıkmasının yarattığı sorunları ortadan kaldırmak üzere konuşmacı kürsüsünün altında çevirmen için bir odacık gibi bir oturacak yer hazırlanır. Çevirmen ön taraftan seyirciyle bakacak şekilde orada oturup kısık sesle aynı anda çeviri yapmaya başlar, 1937-38 yıllarına rastlayan bu gelişme, toplantıların süresini kısaltır. Böylece, izleyiciler aynı konuşmayı bir de çeviri dilinde dinlemek zorunda kalmayınca zamandan tasarruf gerçekleşmiştir. Bu da uluslar arası konferanslar için daha uygun olmuştur.

İkinci, kayda değer gelişme olarak San Francisco'da gerçekleşen durumdan bahsedebiliriz 1945'te imzalanan ve yürürlüğe giren Birleşmiş Milletler Şartının taslağının hazırlandığı toplantıda düzenleme komitesi, tüm sürecin İngilizce yürütüleceğini düşünür ve çevirmen gerekebileceği akla gelmez. Ev sahibi ABD Dışişleri Bakanı, Stettinius uzun bir konuşma yapar. Fransa Dışişleri Bakanı Bidault tedbirlidir, toplantıya dört adet deneyimli sözlü çevirmen getirmiştir, konuşma başladığında

işaret ettiği çevirmen kalkıp çeviri yapar ve doğal olarak bu uzun bir süreyi alır. Bunun üzerine çevirmenin daha iyi koşullarda çeviri yapabilmesi için, Stettinius, çevirmenlere daha rahat koltuklar ve dört yatağı bulunan özel donanımlı bir oda tahsis eder. Bu uygulama diğer konferanslarda devam eder. Zamanla Birleşmiş Milletlerin dili Fransızca ve İngilizce iken buna, daha sonra gerçekleşen Dünya Sağlık Örgütünün toplantısında. İspanyolca ve Çince de ilave edilir. Ardıl çevirinin çok vakit alıyor olması sorunuyla Amerikalı Albay Dosert ilgilenir ve andaş çeviri yapacak çevirmenlerin eğitimini üstlenir. Yine de, ardıl çeviri uzun süre en çok tercih edilen çeviri türü olarak kalır. 10 Ocak 1920 yılında Milletler Cemiyetinin (League of Nations) kurulmasının ardından, 24 Ekim 1945 yılında şimdiki Birleşmiş Milletler (United Nations)'e dönüşerek kurulmasıyla çokuluslu toplantılara geçilmiş olur. İkinci Dünya Savaşı bitiminde savaş suçlularının yargılanması döneminde ise, bugünkü sisteme çok benzeyen bir andaş çeviri sistemi kurulur. Mahkeme salonuna üstü açık uzun masanın önüne cam çekilir ve çevirmenler bu camın arkasında otururlar, mikrofon ve kulaklıkla çevirilerini yaparlar (Doğan 2017a:22).

Sözlü çevirinin tarih boyu prestijli bir meslek olması

Burada özellikle, yeni öğrencimiz olmuş gençlere ve piyasada kendini henüz konumlandırıp, çevirmen olarak hak ettikleri statüde çalışamayacaklarını ve yapay zeka ile mesleğin ortadan kalkacağını düşünen gençlerimiz seslenmek istiyorum. Baştan şunu söyleyebilirim ki, yapay zeka, insan iletişimin ortaya koyduğu incelikleri, anlam çözümleme ve anlam oluşturma işlemlerini ancak yine insanlar tarafından kodlanabildiği kadarıyla gerçekleştirir. Dil kalıpları, kodlanabilir dil öğeleri içinde yer alır ama bunları kullanırken insanın içinden geçen ve doğrudan ifade bulmamış niyeti, düşüncesi, hissiyatını bilemez. Oysa, insan iletişimde kullanılan ifadeler birçok zaman konuşulmamış hissiyatlar ve iç duyurgalarında oluşan anlam iletimleri üzerinden ilerlemektedir. Yapay zekaya duygusallık ifadeleri veya çözümlemeleri için kodlar verilmiş de olsa ve kimi zaman insandan daha iyi analizler yapabiliyor ve hitap tarzını ayarlıyor da olsa, iletişim, kayıtlara geçmemiş ve geçemeyecek önceki yaşantılara dayalı hissiyatlar ve olaylar üzerinden ilerlediğinden yapay zeka bunları çözümlemekte daima insan desteğine gereksinim duyacaktır. Kanunlar gibi sabit terim ve anlamlı metinler bir ölçüde bir çeviri aracı ile çevrilebilir ama yine insan kontrolünden geçmelidir, anlamın etkilendiği yerlerde yine insan çevirmen metne müdahil olmalıdır. Çevirmenlik, o zamanın koşullarına göre evrilecektir ve insan faktörü o zaman da o koşullardaki uyumsuzlukları gidermeye çalışacaktır, çünkü çeviri kişiye, duruma özgü, kayda girmemiş nice değişkeni içinde saklar, kültürel kodlarımız, duruma, koşula, kişiye vs. göre şekillenen söylem biçimimiz an içinde herhangi bir faktöre göre değişim geçirme potansiyelindedir. Kendi deneyimlerime dayanarak söyleyebilirim ki, öğrenciler tarafından sınav ortamında yapay zeka kullanarak yapılmış sözlü çeviriler hemen anlaşılmaktadır. Öğrencilerimiz tarih boyu çevirmenlere verilen öneme daha çok odaklanarak, yeni

koşullarda bu prestiji nasıl devam ettirebilecekleri konusuna daha çok odaklanmalıdırlar. Şimdi mesleğimize tarihte verilmiş öneme ve gelişim adımlarına dair birkaç örneğe bakalım:

Çevirmenler, tarih boyu hepyüksek statülere sahip olmuşlar ve saygı görmüşlerdir. Sadece kendi tarihimize baksak bu bakış açısını görebiliriz. Örneğin, Selçuklular döneminde mütercim ve tercümanlara “turjuman” diye hitap edilir, devlet tarafından bir kararname ile atanan ve büyük saygı gören insanlardı. Yabancı devletlerle olan yazışmaları yürütür, mahkemelerde yabancıların iletişimlerini sağlardı. Alaattin Keykubat döneminde devlet görevinde iki adet çevirmen ve bu çevirmenlere yardımcı özel katipler bulunmaktaydı (Paker, 1998:571; Doğan, 2017a: 11-12).

Osmanlı İmparatorluğunda, çevirmenin statüsünün ilk kez, Fatih Sultan Mehmet (1432-81) tarafından İstanbul’un fethini takiben belirlendiği tespit edilmiştir. Rum Pontus İmparatorluğunun fethi sırasında tutsak alınan Georgis Amirutzes, Sultan’a siyasi konularda olmasa da eğitim işlerinde çevirmenlik yapmıştır. Bunu takiben, Osmanlı İmparatorluğunda kayıtlara geçen ilk önemli görev üstlenmiş çevirmen Lütfi Beydir. 1479’da kendisine Venedik’te antlaşma gerçekleştirme görevi verilir.

Azınlık guruplardan olmasına rağmen, 16. yüzyılda Anrico Koncini, Papalığın elçisi olarak İstanbul’da görev yapmakta olan bir İtalyan’dır. Oruç Reis tarafından, Papa II. Julius’un hazinelerini taşımakta olan gemileri hezimete uğratılınca, o da esir düşmüştür; ancak, Türkçe biliyor olması, diplomasi deneyimi ve kıvrak zekası ile Türk amirallerine değerli hizmetlerde bulunmuş ve diplomatik görüşmelerde iletişim aracı olmuştur. Barbaros Hayrettin Paşa dönemine rastlayan bu yıllarda Müslüman olmuş ve ismini Hüseyin’e dönüştürmüştür, “Sansar Hüseyin” adıyla “reislik” mertebesine yükseltilmiştir (Kozanoğlu 1971; Doğan 2017a).

16.yüzyıl Osmanlı İmparatorluğunda kurumsallaşmanın başladığı dönemdir ve diplomatik ve ticari ilişkilerde artış olmuş, daha fazla çevirmene gereksinim duyulmuştur. Kanuni Sultan Süleyman (1494-1566) devrinde, Fener Rumlarından Yunus Bey, dış politika konusunda etkin olduğundan, iki kez Venedik Anlaşmalarında görevlendirilmiştir. Gösterdiği yararlılıktan ötürü Sultan Süleyman izni ve desteği ile İstanbul’da bir mescit yapılmış ve mescide Yunus Bey onuruna “Durugman Mescidi” adı verilmiştir (Paker 1998:571).

1669’da Girit seferini takiben Baş Vezir Fazıl Ahmet Paşa, barış görüşmelerinde iletişim kurmada gösterdiği yararlılıklardan ötürü Panagiotis Nicoussios Mamounas isimli Rum’u baş çevirmen olarak atamıştır. 1821’deki isyana kadar baş çevirmenlik Fenerli Rumlar tarafından babadan oğula geçen bir meslek olmuş, hatta aileler arasında rekabete neden olmuştur. Çevirmenler, diğer gayrimüslimlerin kullanmadığı haklara sahip olmuşlardır. Örneğin, sakal bırakmalarına, kürk giymelerine, dört adet hizmetli çalıştırmalarına ve ata binmelerine izin verilmekteydi. Baş çevirmenler ise, 12 adet hizmetli, 8 adet dil oğlanı çalıştırabilmekteydiler ve gayrimüslimlerden

alınan cizye vergisinden muaf tutulmaktaydılar (Paker 1998:571: Doğan 2017a:18). Bu birkaç örnek, çevirmenlerin geçmişte saygın statüsü olan kişiler olduğuna örnektir.

Yazılı ve sözlü çeviri işlerinin artış gösterdiği yıllarda çevirmenin statüsü ile ilgili kurallar henüz yeterince oturmamışken, hakkını alamama vakalarını duyuyorduk ancak, günümüzde çevirmenlerin istendik olmayan tavırlarla karşılaşma risklerine karşı statüsü ve saygınlığını dikkate alan taraflar da artık çoğunluktadır. İş akışıyla ilgili yazılı çeviri işlerinde şirketlerin tanımadığı piyasadan rastgele bulunan çevirmenlerin ücret veya onlara karşı davranış konularında sıkıntılar yaşanıyor olmasına rağmen, bu durum işini iyi yapan ve güven sağlamış çevirmenler açısından daha tartışmasız koşullarda seyretmektedir. Sözlü çeviride de durum aynı şekildedir. Çevirmenlerin statüleri, hizmeti talep edenler açısından daha dikkate alınmaya başladıktan ve çalışma koşulları dernek kurallarıyla teminat altına alındıktan sonra, çevirmen de o isim yapmış ve/ya akredite bir çeviri derneğine veya kuruma bağlıysa, işveren tarafından istendik özelliklerle donanık bir çeviri ortamında çalışması için titizlik gösterildiğine ve haklarına riayet edilmekte olduğuna şahit oldum. Böyle güven ve kalite ortamı tesis edilince, iki taraf da birlikte çalışmaktan memnun kalmakta ve böylece, küreselleşen dünyada çevirmenlik gittikçe daha yer ve önem kazanmaktadır.

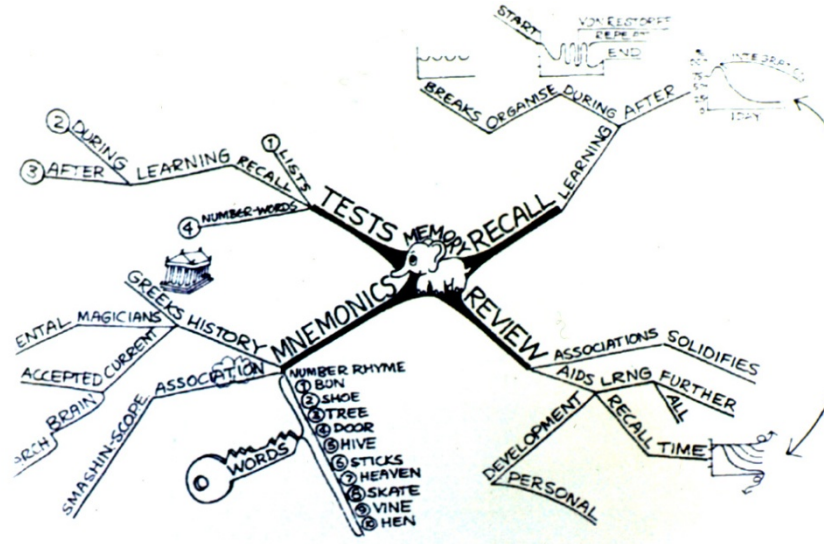
Konferans çevirmenliği eğitimi için notlar

Konferans çevirmenliği eğitiminin temel bileşenlerine bir göz atmak gerekirse çok yönlü bir yaklaşım içinde olmamız gerektiğini görürüz. Çeviri türünün andaş, ardıl, yazılı metinden sözlü çeviri, refakat gibi türlerine bakmaksızın burada ilgimiz, çevirmenin gelişmiş olmasını beklediğimiz zihinsel işlemlerle ilgilidir çünkü zihin, insanın beyninde gerçekleşen tüm faaliyetlerin gerçekleştiği yerdir. Düşünecek olursak, hepimizin yaşadığı süreçlerdir bunlar: Bilginin algılanması, işlemde geçirilmesi, temsil edilmesi ve yeniden yapılandırılması gibi süreçleri kapsar; bunu daha ayrıntılsak, öncelikle dikkatin yöneltilmesi, algılama işlemi, bizdeki kayıtlarla yeni gelen bilginin düşün sistemimizden geçirilmesi için bellek faaliyetleri, iç ses de dahil olmak üzere dil ve birlikte ilerleyen düşünme, duygu, karar verme gibi alt sistemleri doğallıkla devreye sokarız.

Bloom'un "taksonomisi" ya da "aşamalı sınıflandırması" en bilinen zihinsel açıklamalardan biridir. Zihinsel alanaüç boyutta bakmıştır: Bilişsel (cognitive), duyuşsal (affective) ve devinsel (psychomotor) alanların hepsi her aşamasıyla değerlidir. Burada bilişsel alan aşamalarından genel ifadelerle bahsedeceğiz: 1. Bilme (knowing) aşamasıdır: Bu aşamada kişi bir şeyin varlığını ya da yokluğunu bilir sadece, sorulunca, var/yok şeklinde söyler, çoktan seçmeli yanıtlarda aşinalık düzeyinde çoktan seçmeli soruda seçim yapar ama onu açıklayamaz. 2. Kavrama (comprehension) aşamasında yarım bırakılmış bir düz bilgi cümlesini tamamlayabilir, açıklama seçeneği veren soruları yapabilir ama ayırt etme gücü çok kısıtlıdır; 3. Uygulama (application): Bu aşamada bileşenleri verilmiş basit bir matematik sorusunu formülüne rakamları koyarak yapabilir; kendinden katmadan,

temel bilgilerle bir eylemi veya etkinliği uygular ama ayrıntılı ayırt etme gücü gerekirse yapamaz. Bu noktaya kadarki zihin faaliyetleri hayatta kalabilecek kadar temel faaliyetlerdir. 4. Analiz (analysis) aşamasında eğitim görmüş bir zihnin çalışma alanına geçiyoruz. Burada bir bütünün katmanlarıyla görebilme, yani, ayırt edebilme becerisi gerekir, Basit gibi dursa da genelde bu aşama ortalama insan tipinde yeterince çalışmaz, örneğın, birisine teşekkür yazısı yazarken gözlemlerimi de yazmıştım, o da teşekkür ederken “övgü” dolu sözlerime de teşekkür etmiş, oysa onlar “övgü” maksadıyla yazılmamıştı, gördüğümü dile getirmiştım. Bu arada bu konuyu da Sözlü ve Yazılı Çeviride Söylem Çözümlemesi kitabımda “sözeylemler” konusunda anlatmaktayım. 5. Sentez (synthesis) aşaması oldukça ileri zihinsel işlemlerin yapıldığı bir aşamadır. Zihin bağlam dışı da dahil olmak üzere birçok veriyi bir araya getirebilir ve bundan yeni bilgiler çıkarabilir. Bilgi ve bilim böyle ilerler, analiz (katmanları, parçaları görebilme veya işe koşabilme) ve sentez (yakın veya uzak erişimli bilgilere ulaşp bunları yürütmekte olduğu iş kapsamında yeni bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirebilme, yaratıcı olabilme. 6. Değerlendirme (evaluation): Önceki zihinsel aşamalarda gerçekleştirilen konu odaklı zihinsel faaliyetlerin toplu olarak değerlendirilerek bir yargıya varılması ile ilgilidir. Yargıya varma, bir konuyla ilgili yeni zihinsel bir bütüne ulaşp bunun tüm alt katmanlarındaki zihin faaliyetini açıklayabilmeyi içerir. Bu düzey zihinsel faaliyet, alt katmanları da olan bu altı gelişik zihin aşamasının tamamı bizim aşama aşama kendimizi geliştirebildiğimiz oranda bize hizmet eder. Zihin ya maruz kalarak etkilenir ve edinir ya da amaçlı, planlı, sistemli etkinlikler sonucu aşama aşama eğitilir. Eğitim, belirli bir amaca yönelik olarak planlı, sistematik, odaklı örnekler üzerinden oluşturulmuş bağlantılar ağının işe koşulmasıyla gerçekleştirilen davranış değişikliğı yaratma veya edinme sürecidir. Öğrenci veya herhangi bir konuda kendini geliştirecek kişı, aşamalı olarak bu zihinsel faaliyetin ve söz konusu değişim süreci içinde istendik özellikte eğitsel faaliyetlerle davranış değişikliğı sürecine kendini maruz bırakır veya bunları gerçekleştirebilir,

Burada sadece bilişsel alan basamaklarını kısaca verdiğimiz zihinsel işlemler, insanı diğer canlılardan ayıran algı, karar verme, dikkat, dil kullanımı, bellek, düşünme potansiyeli, bu alanların etkin kullanımı ile tüm devinsel, duyuşsal ve bilişsel sistemlerin yönetiminin etkileşim içinde gelişmesiyle eğitim gerçekleşir. Bu süreçlerin hangi eğitim etkinlikleri ile gerçekleştirileceğı eğitimin kalitesini belirler. Örneğın, yazının başında da belirttiğim üzere, sözlü çeviri eğitimi alan öğrencinin, gerçek yaşam koşullarına en yakın ortamları tanıyarak ve görgü ve becerileri yaşantılayarak eğitime maruz kalması çok önemlidir. Zihin haritaları, kişinin bir odak noktasından ne kadar farklı bağlantılar kurabildiğıyle ilgilidir; beynin doğal düşünme biçimini yansıtır. Aşağıda örnek bir zihin haritası bulunmaktadır.



A Brain Map of the topic “Memory”

Şekil 1: Zihin haritası

Zihin haritası ile ilk kez 1980’lerde Hacettepe, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümünde yüksek lisans yaparken tanışmıştım ve Hacettepe İngilizce Hazırlık sınıflarımda zihin haritalarını dil öğretiminde kompozisyon yazımı için kullanmaya başlamıştım. Zihin haritaları ilk kez 1974’te Tony Buzan tarafından ortaya atıldığını öğrenmiştim. Günümüzde de gayet geçerli bir kullanımı olduğunu düşünüyorum. O zamanki öğrencilere kıyasla bugünkü öğrencilerin çoğunlukla haritayı dallandırma konusunda önceki öğrenci nesillerinde gördüğümüz başarıyı görememekteyim. Zihin haritasında her sözcük zihnimizde bir başka sözcüğe çağrışım yapar ve tek bir odaktan birçok başka odaklara ulaşılır, şekil olarak çizersek ağacın dalları gibi birçok daldan başka dallar çıkar. Dersteki deneyimlerimden son yıllarda öğrencilerimin 80’li 90’lı yıllarda olduğundan çok daha dar ve az dallı zihin haritası çıkarabildiğini üzülerken görmekteyim. Bilgiye tek tuşla nokta atışı ulaşılabilme durumu gerçekten gelecek nesillerin düşünme sistemlerini olumsuz etkilemektedir. Zihin haritası, zihnin doğal düşünme biçimini gösterir; çağrışım yoluyla hangi kavramdan, diğer kavramlara erişildiğini ifade eder. (Nurhayati, E ve Zaini, M., 2023). Buna ek olarak, Wang (2025) da çalışmasında, aynı şekilde “multi-level mind”, yani çok katmanlı zihin kavramını önermekte ve çok katmanlı yapıyı tanımlamaktadır. Bir merkezi kavramdan dışa doğru dallanma, dolayısıyla, merkezdeki kavramın alt katmanları ve her bir katmandan çıkan yeni çağrışımlarla yeni alanlara doğru genişleme sağlandığı anlatılmaktadır.

Hacettepe’de yabancı dil eğitimi verdiğim 80’li yıllarda öğrencilere kompozisyon yazdırabilmek için önce konuyla ilgili bilgilerini yoklamalarını ve bilişsel ve duyuşsal alanlarındaki kayıtlarını tetiklemelerini sağlamak zihin haritaları yaptırırdık. Bunun için de önce odak noktamızda olan konuya ilişkin bir sözcük seçtirirdik ve oradan üretilebildiği kadar ilgili olarak belleklerinde kayıtlı olan diğer sözcükleri buldururduk. Bu çalışma, bize bir sözcük etrafında kaç değişik alanda

konu veya kavram çıkarabildiğimizi ve her yeni dalın kendi içinde ne kadar dallara ayrılabilmekte olduğunu gösterir. Sonra hazırlayacağımız sözlü veya yazılı iletişim muhtevasını, o konu başlıklarına değinerek ayrıntılandırabiliriz ve bu düşünce silsilesini birbiriyle bağlantılayarak metin haline getirebiliriz. Çok basit bir alıştırma gibi duran bu çalışmanın son yıllardaki sınıf çalışması denemelerinde, öğrencilerin birkaçı hariç, genelinde zihin haritalarının güdük kaldığını gözlemleyince, bu konuyu ders konusu olarak tekrar programa ekledim. Her yeni konuda zihin haritası oluşturma ve dalları birbirine bağlama çalışmalarının başta zorlayıcı, sonra etkili olduğunu gördüm. Buna ayrılacak zaman, bilgişlem çağının zihinsel işlemlemeye gerek duyulmadan bilgiye ulaşılmasının bir parça da olsa önüne geçecektir. Toparlayacak olursak, zihin haritası bilginin doğasında olan, yaşadığımız ama adını koymamış olduğumuz bir özelliğini yansıtır. Bilginin doğasında olan doğrusal olmama yani çok katmanlı olarak artabilme özelliğini ve anlam merkezli doğasını yansıtır. Bunun doğal olarak insan düşünme sisteminde olduğunu düşünürdük; oysa, çağımızın teknolojisinin, düşünsel erozyon sorunu yaratmış olmasıyla bilginin zihindeki çokkatmanlılığını ve çağrışımsal zenginliğini sekteye uğrattığını tespit etmekteyiz. O halde derslerimizde zihin haritalarına tekrar yönelmemiz bir zorunluluktur. Öğrencilerimize düşünme sistemlerinin yeterince analiz ve sentez düzeyinde olup olmadığını göstermemiz gerekmektedir.

Bellek Çalışmaları

Bellek çalışmaları da, geçtiğimiz otuz yıl içinde tüm hızıyla çalışmalara yön verdi ve kendisi de gelişti. “Simultane Çeviri Eğitiminde Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yönteminin Etkililik Derecesi” başlıklı doktora tezimle, andaş çeviri alanındaki ilk psikolinguistik çalışmayı yaptım (Doğan, 1997, 165/171). Bu çalışma sırasında bellekle ilgili öğrendiğim konular, çeviri yaparken bana da kolaylık sağladı. Bu çalışmalar sonunda öğrendiğim en önemli bilgi bütünü şudur: “Aklında tutman gereken bir bilgi bütünü varsa, yapacağın şey içinde tek tek bilgi birimlerini tekrarlayarak akılda tutmaya çalışmak pek değildir. Bu yöntem akılda tutulacak içeriğin niteliğine, miktarına ve daha önemlisi, çevirmenin önceki yaşantılarında tanıdık olmasıyla ilgilidir. Tanıdık olma özelliği çok önemli bir unsurdur çünkü tanıdık bilgi anlamlandırma işlemi fazla gayret sarf etmeden, halihazırda var olan destekleyici bilgilerle işleme sokar. Bu durum yıllar önce Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yöntemi (Mnemonic Keyword Method) olarak literatüre girmiştir. Yöntemin esası şudur: Yeni gelen bilgiyi akılda tutmak için, zihinde daha önceden edinilmiş bilgilerle bağlantı kurarak buluşturmak gerekmektedir. Bunu birçoğumuz televizyonda Melik Duyar’dan Hafıza Teknikleri gösterilerinde izlemiştir. Benim doktora yapığım dönemlerde kendisinin de bu konuyla ilgilendiğini daha ileriki zamanlarda yaptığı televizyon programından öğrendim. Program, bellek teknikleriyle eğitim almış bir öğrencinin öğrendiği yöntemi ne kadar etkili olarak kullanabildiğini göstermeyi amaçlıyor. Dolayısıyla, televizyon programında, yanında bellek tekniklerini iyi

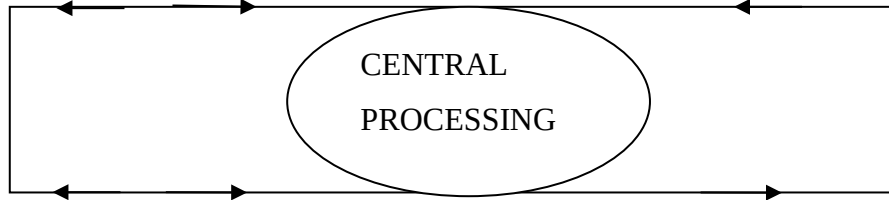
uyguladığını ifade ettiği öğrencisi bulunuyor. Salonda, örneğin, 50 izleyici oluyor. Bu izleyicilerin her biri kendisine söz verildiği zaman kendi sıra numarasını ve bir somut nesne adı söylüyor, örneğin, 1. masa diyor. Sonra diğer izleyiciye geçiliyor; o da 2. şemsiye diye rastgele bir sözcük söylüyor; üçüncü izleyici örneğin, 3. kapı diyor. Böylece 50 kişi kendi sıra numarasıyla bir nesne söyleyerek, 50 tane nesne ismi söylenmiş oluyor. Sonra bellek çalışması yapmış öğrenciye sayılar birer birer söylenerek her sayı ile hangi nesnenin eşleşmiş olduğu soruluyor. Eğitim aldığı için de öğrenci, sayılara tek tek atfedilmiş nesneyi ilgili sayıyla eşleştirerek söylüyor. Bizim sokakta oyun olsun diye şarkı gibi söylediğimiz tekerleme meğer Atkinson ve Shiffrin (1968) tarafından “bellek tekniği” olarak sunulmuş. Ben bunutez çalışmam sırasında keşfetmiştim. Bu çalışmanın esası, yeni gelen bilgiyi belleğe kaydetmek için “kendimizde önceden bulunan bilgilerle yeni gelen bilgileri buluşturmak” için zihnimizi eğitmeye dayanıyor. Yeni bilgiyi, “zihnimizde önceden bulunan bilgilerle eşleştirme” işlemini benim doğal olarak yaptığım gibi de yapabiliriz. Önceden eğitimde öğrenciye 1’den 50’ye kadar sayıların her biriyle ses çağrışımsal olarak eşleşen bir sözcük ezberletiliyor ama bunu seyirci bilmiyor. Örneğin, 1- bir – lir- lir çalgısı resmi, 2-iki- miki, mikimaus resmi 3-üç-üçgen-üçgen resmi, 4-dört-dörtgen-dikdörtgen resmi, 5- kardeş–parmaklar açık el resmi, 6- altı-köprü altı- köprü altı resmi, 7-yedi-kedi-resmi, 8-sekiz- sakız- sakız resmi, 9-dokuz-topuz-dokuza benzer kıvrılmış saç topuzu resmi, 10-on-don- erkek donu resmi. Buna benzer bir eşleştirme ile zihnimizi yapılandırdığımızda, bize ardı ardına söylenecek sözleri görsel ve sesçağrışımsal olarak kodlayabiliriz ve aklımızda tutabiliriz. Bu zihin işlemlenin nasıl olduğunu daha açıklığa kavuşturalım.

Eğitimde bu sayı olabildiğince ileri sayılara kadar çıkıyor. Öğrenci, sayı ile nesne arasında hem görsel hem sesçağrışımsal nesne ile bağlantıyı ezberliyor. İzleyici bu aradaki sesçağrışımsal nesneyi ve resmi bilmiyor. Dolayısıyla, tek tek sırasıyla parmak kaldırıp kendi sayılarını söyleyip hangi nesne olduğunu sorduklarında, öğrenci zihninde sesçağrışımsal olarak ezberden aklına gelen sözcük ve zihninde beliren resmi hatırlayarak o nesneyi de söyleyiveriyor. Ben şahsen özellikle tıp, hukuk, gibi branşlarda sözcük anlamlarını bu şekilde hatırlıyordum konferans çevirmenliğinin herhangi bir türünde çeviri yaparken; anlam doğrudan resmiyle aklıma geldiği için birkaç nesne daha ardarda sayılmış da olsa, görsel belleğimde onlar beliriverdiği için anında sözcüğü hatırlıyordum. Elbetteki, daha başka akılda tutma yöntemleri de geliştirildi ve ben de tez öğrencilerimle bu konuları çalıştım ama bu en basit yöntemi tezimdede kullandıktan sonra günlük yaşamda doğal olarak kullanmaya başladım. Bütün nesneleri sayılara dökemeyiz ama anında bir sözcüğü böyle bir sesçağrışımsal ve/ya görsel nesne ile zihnimizde anında buluşturup anımsayabiliriz ve bunda ustalaşınca önceki herhangi bir görsel kayıtlı bağlantısını kurabiliriz. Kısacası, ‘yeni gelen bilgiyi, zihinde daha önceden edinilmiş, dolayısıyla hatırlamak için gayret sarf etmeyeceğimiz bir bilgiyle buluşturmak’ diğer bir deyişle, kendimize özel anlam yükleyerek zihinde daha fazla aktif kalmasını sağlamak, girdinin

sönmesine izini vermemek için özünü oluşturmaktadır. Sözlü Çeviri kitabımın Zihinsel İşlemler bölümünde bu konu, şekil ve tablolarla anlatılmaktadır.

Görsel-uzamsal imgeler Sesbirimsel İşlem Döngüsü

(Visiospatial processing) (Phonological loop)



Şekil 2: Baddeley'in Çalışma Belleği Modeli

EPISODIC BUFFER

Reasoning Response inhibition Attentional control Goal maintenance

WM -> store, maintain, retrieve and update info // manipulate M for task completion

1974'te Alan Baddeley ve Graham Hitch tarafından geliştirilmiş, “working memory” yani, çalışma belleği, kısa süreli belleği sadece geçici depolama yapan bir depo özelliğinden çıkarıp, etkin çalışan, işleme yapan, bütün ilgili bağlantıları bir araya getirip anlamlandırma yapan olay sıralaması tampon bölgesi (episodic buffer) kapsamında, olay döngüsüyle birlikte bir sistem olarak sunar. Temelde iki bileşenden oluşmaktadır: 1. Görsel uzamsal imgeler, 2. Sesbirimsel işlemler döngüsü. Diğer bir deyişle, zihinsel işlemleri başlatan sistemi görsel-uzamsal ve sesbirimsel işlemler. Aslında, bellek konusunda ilk kez pragmatizmin babası olarak bilinen William James (1860) saptama yapmış ve üç tür bellekten bahsetmiştir: 1. İmge Sonrası Bellek: görsel bellek için kullanılmış, 2. Birincil Bellek: kısa süreli bellek için kullanılmış, 3. İkincil Bellek: uzun süreli bellek için kullanılmıştır. Kısa süreli bellek için neden birincil bellek dediğini düşündüm, sonra şöyle akıl yürüttüm, unuttuğumuz bilgiler, kalıcı olanlardan daha çabuk fark ediliyor ve daha çok işleme gerektiriyor. Dolayısıyla, fark etmek sorun çıkarmayan diğer bellek olan uzun süreli bellekten daha önce fark ediliyor; görüşüme göre kısa süreli bellek ilk fark edilen bellek olduğu için “birincil bellek” olarak isimlendirilmiş olabilir belki de. Daha sonraki çalışmalarda Baddeley modelini daha ayrıntılandırmıştır. Aşağıdaki şekil Baddeley'in çalışmasının, Miyake ve Friedman (2012) tarafından ayrıntılanmış halidir. Üç genel bileşenden bahsedilir 1. Phonological loop, yani, sessel döngü: burada sessel girdiler döngüye girer ve unutulmamak için tekrarlanarak bilginin sönmemesi sağlanır. 2. Visio-spatial sketchpad; yani, görsel-uzamsal not defteri: görsel ve mekanda yer kaplayan girdiler bir süre görsel taslak olarak muhafaza edilir. 3. Central processing unit; yani, merkezi yönetim birimi tarafından, bellek süreçleri devreye sokulur. 4. Episodic buffer; yani, olay sıralaması ve bu süreçte

anlamlandırma yapan bu tampon, tüm farklı bilgilerin bir bağlam içinde bütünleştirilmesi, anlamlandırılması veya isimlendirilmesi, ve parçaların yapılandırılması işleminden sorumludur. Orta Doğu Teknik Üniversitesi yerine, okul denmesi gibi.

Çalışma belleğinde yeni gelen bilgiyi, işleme alıp almama konusunda duruma hakim inhibitörler, ya da engelleyiciler, vardır; yani, yeni gelen girdinin sisteme alınması o an mümkün değilse bu engelleyiciler tarafından sistem girişinde bekletilir. Örneğin, biz birisiyle konuşuyorsak veya çeviri sırasında zihnimiz henüz bir önceki girdiyi çevirmekle meşgulse, yeni girdi sürece dahil edilmeden sistem dışında bir süre tutulur. Çeviri edimi veya zihnin meşguliyeti o kısa süre içinde bittiğinde, yeni gelenin sisteme girmesine izin verilir. Biz bunu bilinçle yaşıyoruz. Bu arada bellek işlemleri görevin tamamlanması için yeniden düzenlenir ve söz konusu bilgi çalışma belleğinden çıkar ve işleme sokulur. (bknz, Dogan 2017a:138; Baddley 1997: 60-88; Baddley 2000: 417-423; Miyake and Friedman 2012: 8-14).

Bellek Modelleri

Yukarıda bahsettiğim gibi William James'in bellekle ilgili çıkarımlarından sonra, literatürde bu konuya önem verildiğini ve sürecin açıklanmaya çalışıldığını görüyoruz. Burada sözlü çeviri sürecini açıklamaya katkıda bulunan birkaç yaklaşım üzerinde durmak istiyorum. Yukarıdaki genelaçıklamalardan sonra işleme olarak iki çeşit yaklaşımı dikkatinize getirmek istiyorum: 1. Bilgi-işlemsel Yaklaşım (computational/ information processing approach) 2. Biliş Yaklaşımı (cognition approach). Her iki yaklaşımı da, konferans çevirmenliği yaparken içebakış yöntemiyle kendimde keşfetmiştim. Her iki yaklaşım da bize zihinsel süreçlerle ilgili açıklayıcı bilgiler sunmakta. Birini kabul edip diğerini gözden düşürmek, benim yaşantısal saptamalarla yöneldiğim bilim anlayışına uymuyor. Biri diğerine ağır bastığında da mutlaka ondan öğrendiğimiz anahtar bilgiler önemini sürdürüyor.

Burada bahsedilen iki modelden birincisini birebir kabin içinde yaşamaktayım. Süreci ilk andan itibaren açıklayıcı nitelikte bir yaklaşım getiriyor ilk yaklaşım. Tam olarak anlatıldığı gibi gerçekleşmekte süreç ve ben de şekilde anlatılanı yaşantısal olarak örneklerle anlatmaktayım derslerimde; öğrencilerin yaşantılarından da destek alıyorum.

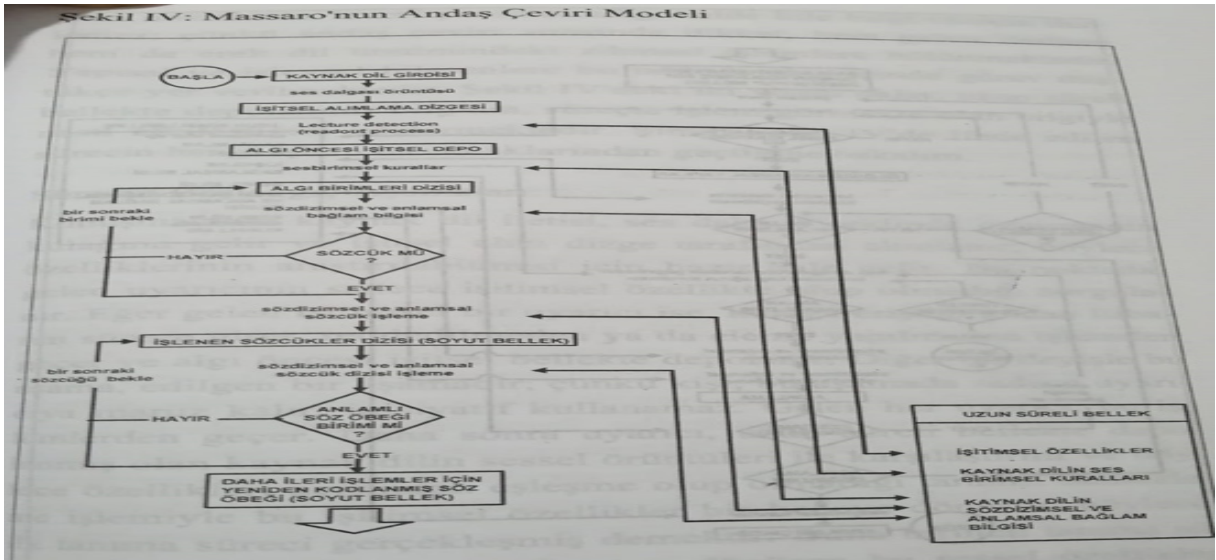
Ancak, çok ilginç olarak ikinci yaklaşımı da kabinde bizzat yaşamıştım, henüz akademik çalışmalarda bahsedilmeden. Yaşantım şöyledir: Kabinde çeviri yaparken, kimi zaman özellikle de son konuşmaların yapıldığı oturumlarda salonda çeviriyi kaç kişinin dinlediğini görmek isteriz. Kimsenin kalmadığı zamanlar da olmuştur. Mikrofondan “çeviriyi dinleyen var mı?” diye sorduğumuzda hiç el kalkmazsa, dinleyen yok demektir. Sonrada toplantıya gelen veya dinlemek isteyenler olabiliyor. Bunu kontrol altında tutarsak, çeviriye ihtiyacı olan kişi geldiğinde çeviriye başlayabiliriz. Aşağıda anlatacağım gibi bu yaşantıladığım durumun başka boyutları da olduğunu

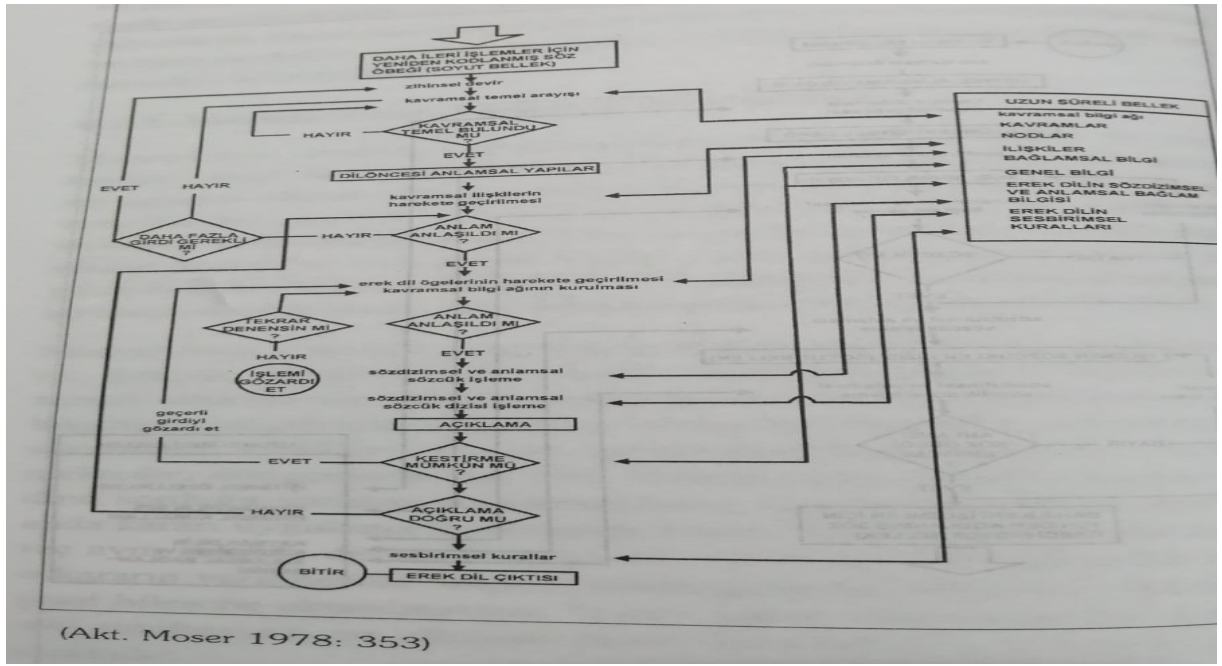
sonrakideneyimlerim sırasında fark ettim; kısaca şimdi yönlendirme için ifade edeyim, bedenlenmiş veya dağıtık bilişin bir göstergesi olduğunu fark ettim.

1. Bilgi-işlemsel Biliş (Computational cognition veya Information-processing Cognition)

Massaro'nun Andaş Çeviri Modeli

Aşağıdaki model derste tüm işleme basamakları boyutuyla başvuru kaynaklarımdan biridir, çünkü çeviri sırasında içsel yaşantı hissiyatlarımı birebir ifade etmektedir. Bu anlatım biçimi “computational mind” denilen süreci yani, “bilgi-işlemsel sistemi” gösteren modeldir. 1950-70 yılları arasında gelişmekte olan bilgisayar sisteminden esinlenilmiştir. Zihnin, tıpkı bilgisayar gibi girdi ve çıktı arasında bir işleme süreci olduğunun dikkate alınmasını ve dil, bellek ve akıl yürütme süreçlerinin bilgi işlem süreçlerinde olduğu gibisırıyla ilerlediğini savunur. Aynı şekilde çevirmenin zihninin de bilgi-işlemci gibi ardışık süreçlerle işlediğini savunur. Zaman sınırlaması içinde girdi ve çıktı arasında anlamaya yönelik akış şemaları ve yeniden oluşturma işlemleri gerçekleşir (Newell and Simon, 1972). Massaro'nun modeli daha ziyade bu kapsamdadır.





Şekil 3: Massaro'nun Andaş Çeviri Modeli

Görüşüme göre, düşünme sisteminin içsel ve dışsal işleyiş dikkate alınarak izlenmesiyle ortaya atılmış çalışmalar daima değerini muhafaza eder. Yeni bakış açıları da, söz konusu duruma başka açıdan bakar ve farklı yönlerini de dile getirirler. Hiçbiri diğerini tamamiyle yanlışılamaz, farklı bir boyutunu gösterir. Yukarıdaki şekli sınıfta açıkladığım ayrıntısıyla burada açıklamayacağım. Şekli buraya taşımamın asıl nedenine gelince: Dikkatle incelenirse tam birbuçuk sayfa sözünzihne girişiyle ilk işlemlenin başlaması, çözümleme ve algı sürecinden geçerek anlam oluşturma aşamasına gelmesi için gereken işleme, ilk sayfanın tümü ve ikinci sayfanın ortasına kadar sürmektedir. Yani, sözün ilk zihnimize girişiyle, duyduğumuz sesin anlamlı bir söz olduğunun, bizim tarafımızdan anlaşılma sürecinin basamakları bir buçuk sayfa tutmuş. Sonra zihin kendine soruyor “Anlam anlaşıldı mı?” Bu nokta, ikinci sayfanın ortası oluyor. Çeviri süreci o noktada başlar ve sadece yarım sayfaya sığacak bir zihinsel etkinlik gösterilmektedir. Bu da şu anlama gelir. İnsan zihni yeni gelen bir iletiyi çözümlemeyi birbuçuk sayfaya sığacak basamaklardan geçtikten sonra yapabiliyor ama bir kez yaptı mı, yani, anlamı anladı mı, çevirisini birkaç basamakta halledebiliyor. Bunu bizzat yaşamakta olduğum için çok değerli bir şematik açıklama olarak değerlendiriyorum.

Diğer bir deyişle, öğrencilerimize öncelikle konuşmayı tek tek sözcükleri akılda tutup çözümlemek yerine, anlamı işlemleyip akılda tutmayı öğretmemiz gerektiğine yaşıyarak inanıyorum. Nitekim, Abant Oteldeki ilk ardıl çeviri deneyimimde kendime verdiğim ilk komut ne kadar doğruydı. Konuşmacı gelen misafirlerin ünvanları ve çalıştıkları yerlere gönderme yaparak teşekkür konuşması yaparken demiştim ki, “bunların hepsini akılda tutamayacağını izleyici de farkında. O halde bunları hatırlayamadım diye telaşa kapılma, sakın sakın anlattığını dinle, çeviri yapacak olmasan tüm söyledikleri en ince noktasına kadar akılda kalırdı, zaten en önemli kısmı da o. Anlama

ve anlattığına odaklan” demiştim kendime verdiğim ilk komutta. Ne kadar doğru olduğunu zihinsel işlemleri okudukça anlıyorum. Tekrarlıyorum, ardıl çeviride sözcüklere, sözcük karşılıklarını hatırlamaya odaklanmak yerine, anlatılanı iyi anlamaya odaklanıldığında akılda daha iyi kalır, arada kaçan veya karşılığını bilmediğimiz sözcükler genel anlamın anlaşılmasını engellemez.

II. Biliş Modeli (Cognition Model)

Yukarıda konferans çevirmenliği kabininde çeviri yaparken, belirli bir saatten sonra salonda çeviriyi hala dinleyen izleyici olup olmadığını saptamak üzere salondaki kulaklık takanları gözümle aradığımdan bahsetmiştim. Eğer salonda gözüm seçmemişse “Çeviriyi dinleyen var mı?” dile sorduğumda, elini kaldıran varsa, çeviriye devam ettiğimizi yazmıştım. Belirtmeliyim ki, her konferansta, örneğin diplomatik toplantılarda bu yapılmaz. Daha sonraları kendimde fark ettim ki, çeviri yaparken kimi zaman salonda beni dinleyenleri görmek üzere dikilmekteyim, göremiyorsam, ayağa kalkıp salonda kulaklık takanları bulup, çeviriyi dinlerken yaptıkları küçük hareketleri takip etmeye başlıyorum. Bu beni çok motive etmeye ve hoşuma gitmeye başladı çünkü onlara bakarken vurgularımı daha iyi yapıyordum ve anlamalarını sağlamaya daha çok odaklanıyordum. Baş hareketleri, örneğin, yanındakiyle iletişim için ona dönüp bakması, elindeki bloknota not alması, bazı el hareketleri ve bunlar gibi birçok ufak hareket bana yaptığım çevirinin anlaşılabilirliği hakkında bilgi vermekteydi. Dolayısıyla, daha sonraki çevirilerimde bu bir alışkanlık oldu, arada beni dinleyenleri izler oldum. Böylece, çevirilerim daha kaliteli olmaktaydı. Bu konuyu, çevirmen davranışları konusunda çalışmaya karar vermiştim ki, Birmingham’da ziyaret ettiğim doktorasını yapmakta olduğum öğrencim Alper Kumcu’nun biliş yaklaşımlarıyla ilgilendiğini öğrendim. Bu vesileyle, biliş modelleriyle tanışmış oldum. Kabin içindeki yaşantımla keşfettiğim bir şeyi akademik alanda da çalışma konusu olarak görmek beni çok mutlu etti. Şimdi biraz bu konuya değinmek istiyorum.

Örnekten anlaşılacağına göre, yukarıdaki bilgi-işlem modelindeki linear yani, doğrusal zihin işleyişi, andaş çeviri sürecinin bazı inceliklerini çok ayrıntısıyla açıklayabiliyor ama diğer bazı şeyler de hariç kalıyor. Örneğin, kabinde özellikle izleyicileri izleyerek çevirime yön veriyor olmam dikkatimi çekiyor ve araştırmam gerektiğini düşünüyordum. Zihnimin akışı izleyicilerin belli belirsiz o davranışlarına göre yön alıyordu. Çevirimin yeterince anlaşılır olup olmadığı, veya ön sırada oturanların konuşmacıya karşı olumlu veya olumsuz tavırları, mikrofonu alıp konuşmacıyla diyaloga girdiklerinde söyledikleri şeyin konuşmacıyı destekleyen mi, yeren mi ifade olduğunu anlıyor ve çevirime, seçtiğim sözcüğe, ifadeye, ses tonlamama buna göre yön veriyordum. Şimdi bu konuyla ilgili kaynaklardan ne öğrenmişiz ona bakalım.

Biliş yaklaşımı, zihnin temel özelliklerini vurgular; aşağıda adı geçen biliş türlerinin her biri belirli bir özelliği biraz daha ön plana çıkarır; bedenlenmiş (embodied) biliş, gömülü (embedded)

biliş, etkin (enactive) biliş, genişlemiş veya uzantılanmış (extended) biliş ve dağıtık biliş (distributed mind). Biliş yaklaşımına göre zihin, bedensel durumlar, çevresel bağlam, eylem süreçleri ve dışsal araçlarla birlikte işleyen dinamik bir sistemdir. Birinin diğerinden farkı, hangi işlemlenin ön plana çıkarıldığıyla ilgili gibi görünmektedir. Şimdi her birinde ne, hangi yönden ön plana çıkarılmış bunu anlamaya çalışalım.

Bedenlenmiş biliş (embodied cognition) yaklaşımı, bilişsel süreçlerin bedenin duyuşsal ve motor sistemleri içine kendini entegre ettiğini ve zihinsel süreçlerin bedensel deneyimlerle temellendiğini savunur. Yani, düşünme ve akıl yürütme sistemimiz bizim bedensel yaşantılarımıza bağlı olarak işleme yapar ve bizim akıl yürütme ve kavrama süreçlerimizi etkilediğini ortaya atar. Ben bunu kendimde yaşamaktayım, eylem ve algı ve düşünsel boyut döngü şeklinde birbirini takip etmektedir. Yani, bizim fiziksel dünya ile nasıl etkileşime girdiğimiz, düşüncelerimizi etkiler. Dolayısıyla, el hareketleri, göz teması, beden duruşu ve bunların bir ritim içinde hareketi, hepsi, çevremizdeki dünya ile ilgili anlam oluşturmamıza yardımcı olurlar.

Gömülü biliş, (embedded cognition), beynimiz ve bedenimiz sürekli nasıl düşünmemiz gerektiği konusunda bizi şekillendiren bir dünyada varlıklarını sürdürürler. Örneğin, kaynak taramasında çok rastladığım bir örnek olarak şu verilir: Bir pilot bütün koordinatları ezberlemez çünkü koordinatlar zaten sistem içine entegredir, yani gömülüdür. Çevirmen de kabin, ses sistemi, notları veya sosyal ortam gibi çevresel çerçeve içinde yaşamaktadır ve bunlar da çeviri sırasında karar verme süreçlerini ve performansını etkiler. Bizler çevresel düzende yaşantılarımızı, bilişsel yükümüzü azaltmak üzere kullanırız. Dolayısıyla, bir çevirmen için kabin, ses sistemi veya sosyal ortamın varlığı ve onlarla yapılan tüm işlemleri içselleştirmişizdir, onlarla olan etkileşimimiz kendi iç sistemimizde gömülüdür ve kişinin içinde gömülü olan diğer performanslarını etkileyen ve yine gömülü olan karar verme süreçlerine yön veren düzenleme elemanlarıdır. Kısacası, onların tümüyle etkileşim sürecine ilişkin her tür bilgi ve becerimiz, bizim bilişimiz ve davranışlarımız içinde gömülüdür. Kısacası, bu türden biliş yaklaşımı, zihinsel süreçlerin yalnızca beyinde değil, bedenin çevreyle etkileşimi içinde gömülü olarak şekillendiğini savunur. Örnek olarak, Lakoff ve Johnson 1999, *Philosophy in the Flesh* kitabını verebiliriz. Kitabın ismi de bu biliş türünün özelliklerini anlatmaya yeter.

Dağıtık biliş, (distributed cognition), tam da benim, yukarıda bahsettiğim, kabin içinde yaşadığım şeyi dile getirir. Zihin geniş çevreyle aynı anda bütünleşik çalışır, çevreden alır kendisinde olanla buluşturur ve birbiriyle etkileşimi kapsamında işleme yapar. Tıpkı benim kabinde çeviri yaparken salonu, kürsüdeki konuşmacıyı, panel masasını, ekrandaki slide'ı ve ekipmanları kontrol ederken, cihazın mute tuşuna basıp dışarıyla irtibatı kesip, öksürüğümü gidirmem ve çevreye ve seyirciye bakıp her biriyle ilgili ayrı akıl yürütürken çeviri yapmam, bir yandan da kendi çevirime

kulak kabartıp konuşmacıyla senkronunu ve anlam eşleşmesini gerçekleştirmem gibi. Zihinsel temsiller, bedensel deneyimlerle yakından ilişkilidir. Dağıtık biliş yaklaşımı, bilişsel süreçlerin yalnızca bireyin zihninde değil, bireyler arası etkileşim, araçlar ve çevresel sistemler arasında dağıtıldığını öne sürer. Bu bakış açısına göre, bir tercümanın not defteriyle ilişkisi veya kabindeki çeviri cihazının, kulaklık mikrofon sisteminin işletimi ve çevirmenin çevresindeki her şeyi gözlemlenmesi, buna göre davranışlarına yön vermesi gibi. Dolayısıyla, tüm bunların çevresel bağlam oluşturması, çevirmenin bilişsel sistemin birer parçasıdır (Hutchins 1995).

Eylemsel Biliş (Enacted Cognition), yaklaşımında, zihin pasif bir bilgi işlemleme alanı değildir. Yani, dünyayı gözlemleyerek değil, hareket ederek, katılarak, dokunarak anlar. Algı, beden çevresiyle kurduğu bu dinamik ilişkinin bir parçası olarak devreye girer. Bilginin eylem ve deneyim yoluyla oluştuğunun altını çizer. (Varela and Rosch 1991).

Uzantılanmış biliş (Extended cognition) yaklaşımında zihin beynin içinde değil dışsal unsurlara uzantılanmış halinden bahsedilmektedir. Çevrede bulunan her tekşey bilişin bir parçasıdır ve zihnin dış dünyadaki bir başka odağa doğru uzantı yapar yani, bireysel düzeyde dışarıyla bağlantı kurar. Dağıtık bilişte ise, çevreyle birçok unsuruyla aynı zaman içinde bağlantı kurabilme özelliğinden bahsetmektedir, tıpkı benim çeviri yaparken çevremdeki her şeyle etkileşim içinde oluşum gibi. Bunun çalışılmış olduğunu görmek beni çok mutlu ve sonraki çalışmalarına doğru motive etti. (Clark & Chalmers 1998).

Buraya kadar, konferans çevirmenliğinde deneyimlerimle öğrendiklerim, tarihte bazı ilginç gelişim aşamaları, daima değerli bir meslek dalı oluşu ve zihinsel işlemlerde iki temel yaklaşımla çevirilerimize ve zihinsel aktivitemize yön verme biçimimiz gibi konulara değindik. Bir de zihnimize yine eşlik edecek yeni teknolojik gelişmelere göz atalım.

Çeviri Teknolojileri

Andaş Çeviri Laboratuvarı

Andaş çeviri laboratuvarı için genellikle konferanslara çeviri sistemi kuran şirketlerle çalışmakta ve salonlara kurulan kabinlerin aynıları yapılmaktadır. Öğrenci sayısı ve eğitim yöntemi açısından bu yaklaşım uygundur. Ancak, Hacettepe Andaş Çeviri Laboratuvarı eğitimin sınıfça yönetilmesindeki gereksinimleri dikkate alarak gereksinime özgü işlevleri olan bir laboratuvar olarak kurulmuştur. Piyasa kabinlerinden belki bir tane kurdurularak onun da nasıl işlediği gösterilebilirdi ama zaten öğrenciler gözlem için konferans salonlarına götürüldüğü için alan kısıtlamasına uyulmuştur. İlki 1990 yıllarında Herriot Watt Üniversitesi laboratuvarından esinlenilerek Prof. Dr. Deniz Bozer Başkanlığında Prof. Dr. Berrin Aksoy tarafından yaptırılmıştı. 2003 yılında Bilimsel Araştırmalar projesinin kabulüyle Prof. Dr. Aymil Doğan tarafından yeni özellikler eklenerek gerçekleştirildi. Gereksinime göre belirlenmiş fiziksel özellikleri dışında elektronik özellikleri

kullanışlı eğitim olanakları sunmaktadır. Örneğin, kaynak konuşma ve erek konuşma aynı anda iki ayrı hopperlörden dinlenebilip, belirli saniyelik zaman dilimlerinde konuşmacı ne derken çevirmen ne demiş şeklinde bir bilgi alınabilmektedir. Ayrıca, üç ayrı dilden öğrenciye aynı konu eşzamanlı olarak öğretilmekte ve ortam düzenlenerek dönüt verilebilmektedir. Böylece üç ayrı dilde eğitim yapan Bölümlerde zaman ayarlamasıyla ortak ders yapabilme olanağı bulunmaktadır. Bu eğitimi akreditasyon için Bölümümüze gelen Ghent Üniversitesinden ve Cenevre Üniversitesinden öğretim üyeleri izlediğinde takdir belirtmişlerdi. Cenevre Üniversitesinde bu dersi veren öğretim üyesi, bu dersin öğrencisinin çokdilli bir ortam yarattığını ancak kendi Üniversitesinde dersi böyle işleme imkanının olmadığını ve ödev vererek gelen çevirileri değerlendirmekte olduğunu belirtmişti. Ek olarak, öğrenciler birbirlerinin çevirilerini dinleyebiliyor ve sınıf çalışmasında eleştirel değerlendirme yapabilmektedirler. Kayıtlar bilgisayar sistemine kaydedilebilmektedir. O zamanlar elimizde bulunan kasetler ve CDler için de cihazlar bağlanabilmiştir. Şimdi flash bellekler kullanıyoruz. Sistem televizyona bağlanabiliyor, devlet büyüklerinin konuşmaları gerçek zamanlı üç dilde çeviri çalışması yapılabiliyor. Fiziksel tasarım olarak da orta kısım role-play çalışmaları için olanak sağlıyor.

Giyilebilir Teknolojiler

Amasya Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü yürütücülüğünde Avustralya'dan RMIT Üniversitesi işbirliği ile gerçekleştirilen pilot çalışmada bir bölüm öğrencileri ve öğretmenlerinin giyilebilir teknoloji (sanal gerçeklik gözlükleri) kullanarak üç boyutlu sanal ortama eriştiği platformda önceden kaydedilmiş sağlık çevirmenliği diyalogları ile uygulama yapılabilmektedir. İnternet bağlantısı gerektirmemesi, Unity 3D ile geliştirilen bu platformun bir artısı olarak görülmektedir. Ayrıca, hastane ortamlarında bulunmadan o çalışma ortamının simülasyonu ile hedefli doktor-hasta görüşmeleri sürekli pratik imkanı vermekte ve uygulamada kayıt edilebilmesi nedeniyle akran veya eğitimci değerlendirmesine olanak tanımaktadır. İzzet Baysal Üniversitesinde gerçekleştirilen çeviribilim konferansında denemiştım bu giyilebilir teknoloji ürününü. Gözlük gibi takılan simulasyon platformunun ekranında karşılıklı konuşan iki kişi bulunuyor, diyelim ki hasta ve doktor; onlar videodan iletişimde bulunurken çevirmen de izleyerek çevirisini yapma olanağı buluyor. Böylece, gerçeğine yakın bir ortamda alıştırılmıwa yapmış oluyor.

Sight-Terp

Sight-Terp, web tabanlı bir bilgisayar destekli çeviri (CAI) aracıdır; gerçek zamanlı otomatik konuşma tanıma (ASR), otomatik segmentasyon, adlandırılmış varlık tanıma (NER) ve dijital not alma gibi işlevleri bir araya getirir. Arayüz, özellikle tablet kullanımına uygun biçimde tasarlanmış, çevirmenin eşzamanlı olarak kaynak konuşmanını yazıya dökülmüş hâlini ve makine çevirisini takip etmesini sağlamaktadır. Bu sayede kullanıcı, klasik ardıl çeviriden farklı olarak “sight-consecutive (okuyarak-ardıl)” bir kipte çalışarak hatırlamayı kolaylaştıran görsel referanslardan yararlanabilmektedir. Araç, konuşmacının sesini gerçek zamanlı olarak metne dönüştürür ve

eşzamanlı biçimde hedef dilde makine çevirisi üretir. Ekranda iki paralel sütun hâlinde gösterilen bu metinler, otomatik olarak numaralandırılmış segmentlere ayrılır; böylece çevirmen, konuşmanın akışını daha düzenli biçimde takip edebilir. Sight-Terp ayrıca adlandırılmış varlık tanıma (NER) özelliğiyle metindeki kişi, yer, tarih, sayı gibi unsurları vurgular ve çevirmenin dikkatini önemli bilgilere yönlendirir. Ek olarak, dijital not defteri modülü sayesinde kullanıcı, kalem ve kâğıtla not alma deneyimini tablet üzerinde sürdürebilir. 2024 yılında bu sistemle ilgili olarak yayınlanan makalede ardıl çeviride otomatik konuşma tanıma (ASR) ve konuşma çevirisinin (ST) etkisini inceleyen deneysel bir çalışmadır. Deneyde, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi Çeviri ve Tercümanlık Bölümü'nden 12 öğrenci katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar dört İngilizce konuşmayı Türkçeye ardıl biçimde çevirmiş; iki konuşmada Sight-Terp, diğer ikisinde ise kalem–kağıt yöntemi kullanılmıştır. Veriler doğruluk ve Akıcılık parametrelerine göre analiz edilmiştir. Bulgular, Sight-Terp kullanımının anlam birimlerinin doğru aktarımı açısından anlamlı bir doğruluk artışı sağladığını göstermektedir. Ancak, araçla çalışırken akıcılıkta azalma ve görev süresinde uzama gözlemlenmiştir; bunun, ekranda yer alan kaynak ve çeviri metinlerini eşzamanlı takip etmenin getirdiği artmış bilişsel yükten kaynaklandığı düşünülmektedir. Katılımcılar aracı genel olarak yararlı ve kullanımı kolay bulmuş, ancak otomatik segmentasyonun tutarlılığı ve kaydırma gibi arayüz unsurlarında geliştirme önerileri sunmuşlardır.

Son Söz

Uzaktan ardıl/andaş çeviri sisteminin acil durum odaklı olarak daha geniş kullanımda hizmete sunulma yolunun, çevreden, belki de üniversite bilimsel araştırmalar birimi tarafından açılması hem üniversiteye eğitiminde ve yenilikçi yaklaşımında yarar sağlar hem de kullanıcılara yeni olanaklar sunar. Yukarıda görüldüğü gibi bilgi-işlem şemalarıyla anlatılan zihinsel süreçler, ayrıca biliş yaklaşımıyla da hariç kalan boyutların da dikkate alınmasını sağlayarak zihin çalışmalarına bir bütünsellik sunmuştur. Yüzyıllar önce prestij vesilesi olan sözlü çevirmenlik, yıllar içinde işlev olarak prestijli konumunu muhafaza etmiş ve işlevi olarak gelişmiş teknolojilerden yararlanarak eğitimi ve piyasada kullanımı kolaylaştırmıştır. Dijital gelişmeler, sözlü çeviri yaklaşımlarına da yansımaktadır. Ancak, değişmeyen şeyler de vardır. Üniversite eğitimlerimizde süreci olumsuz etkileyen unsurların, konunun uzmanlarının tecrübelerinden yararlanarak tespit edilerek ortadan kaldırılması, halka veya diploması, iş, sağlık alanları gibi nice alana hizmet verecek çevirmenlerin iyi yetişmesini sağlayarak üniversitenin adını da yüceltecektir. Daniel Gile'in bahsettiğim konferansta altını çizdiği gibi, eğitim veren kişinin konferans çevirmenliğini ve elbette ki, eğitimi verdiği diğer bütün çeviri türlerini, yaşamında deneyimleyen kişi olması, verdiği eğitimin kalitesi açısından şarttır. Konferans çevirmenliği deneyimi olmadan verilen ders, “cümle çevirisi” şeklinde işlenmekte ve öğrenci, piyasa da yaşananlardan haberi olmadan, zorlayıcı koşullarla ilk kez iş sırasında karşılaşarak içinden

çıkmaya çalışmak zorunda bırakılmaktadır; bu da, onda yaşam boyu unutamayacağı tesirler bırakarak yaşamını etkileyecektir; ayrıca, üniversiteden yeterli düzeyde hizmet alamadan piyasaya çıktığında, görevlendirildiği kurumu ve aracı şirketi de zor durumda bırakma durumunu yaşama olasılığı vardır. Yeni gelişen dünyaya hazırlayacağımız öğrencilerimizin en iyi koşullarda eğitim alması için eğitim koşullarımızı geliştirmemiz yanı sıra, konferans çevirmenliği öğrencilerinin gerçek ortamları tanımaları ve öğretim üyelerinin de piyasada konferans çevirmenliği yapan kişilerden seçilmesi ve/ya yapabilmeleri için bilgi ve becerilerini arttırabilmesinin önünün açılması üniversitenin de tanınırlığını olumlu yönde arttıracaktır. Öğretim üyeleri, bizzat deneyimledikleri konferans çevirmenliği üzerinde yapılmış akademik çalışmaları takip etmeli ve yayın yapacak düzeyde çalışmalarını sürdürmelidirler. Son olarak, akademik çalışma, piyasada konferans çevirmenliği ve bunların eğitimle buluşturulması ile anlam kazanır bunların olanaklı hale gelmesi için yönetmelikte yapılacak yeniliklere de gereksinim vardır.

KAYNAKÇA

Atkinson, R.C. and R.M Shiffrin (1968). “Human Memory: A Proposed System and Its Control Processes”. The Psychology of Learning and Motivation. Eds. K.W. Spence and J.T Spence. New York: Academic Press. 90-191.

Baddley, A.D. (1997) “Is working memory working?” Human Memory: A Reader. Ed. D. Shanks. New York. Arnold Publishers. 60-88.

Baddley, A.D. (2000). The Episodic Buffer: A new component of working memory. Trends in Cognitive Sciences 4(11), 417-423.

Bloom, B.S. (1956). Eğitimsel hedeflerin sınıflandırılması: Eğitimsel HedeflerTaksonomisi.1. Elkitabı: Bilişsel Alan. (Çev. Durmuş Ali Özçelik, 1982. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Buzan, Tony. (1974). Use Your Head: How To Unleash the Power of Your Mind. BBC London: Books, p.73.

Clark, A. (1997) Being there: Putting brain, body and world together again. Embedded Cognition. Cambridge: MA: MIT Press

Doğan, Aymil. (2017a). Sözlü Çeviri Çalışmaları ve Uygulamaları. Ankara: Siyasal Yayınevi.

Doğan, Aymil. (2017b). Sözlü ve Yazılı Çeviride Söylem Çözümlemesi. Ankara: Siyasal Yayınevi.

Eser, Oktay, Miranda Lai and Fatih Saltan. Nov 2020. The affordances and challenges of wearable technologies for training public service interpreters. *Interpreting*, Volume 22, Issue 2, p. 288 – 308.

Hutchins, E. (1995). Cognition in the wild. Cambridge, MA, MIT Press

Kozanoğlu, Abdullah Ziya. (1971). *Türk Korsanları*. İstanbul: Oya Matbaası.

Kumcu, A. (2018). Distributed cognition and embodied interaction in interpreter training. *The Interpreter's Newsletter*, 23, 115-134.

Lakoff, G. & Johnson M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.

Miyake A., & Friedman, N.P. (2012). The Nature and organization of individual differences in executive functions. Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science* 21(1). 8-14.

Newell, A. & Simon H.A. (1972). *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs. N.J: Prentice Hall.

Nurhayati, E., and Zaini. M. (2023). Implementation of Mind Mapping with Problem-based Learning to Improve Student's Learning Outcomes. *Journal of Education and Learning Studies*, 7(2), 45-54.

Paker, Saliha. (1998) Turkish Tradition in Routhledge *Encyclopedia of Translation Studies*.Ed. Mona Baker. London: Routhledge.s. 571-582.

Setton, R., & Dawrant, A. (2016). Conference Interpreting: A complete course. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(2), 169-190.

Ünlü, C. & Doğan A. (2024). Enhancing consecutive interpreting with ASR: Sight-Terp as a computer-assisted interpreting tool. *Tradumàtica: Tecnologies de la Traducció*, (22).

Varela, F. J. Thomson, E. & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge MA: MIT Press.

Yıldız, S.&Özdemir, A (2025). Mind mapping as a learning tool. A course design example for higher education. *Participatory Educational Research*, 2(1), 155-172.

Wang, H. (2025). *A Practical Study of Multi-layered Mind Mapping Method in Bilingual Professional Course Teaching*. Atlantis Press.

TİBETÇEDEN ÇEVİRİLMİŞ ESKİ UYGUR METİNLERİ

OLD UYGHUR MONUMENTS TRANSLATED FROM TIBETAN LANGUAGE

Aysel AHMADOVA¹

Öz

Eski Uygur metinleri Türk halkalarının dilini, edebiyatını ve medeniyetini öğrenmek için önemli kaynaklardır. Çeşitli konularla ilgili olan bu metinler arasında Budizm'e ait metinler çoğunluktadır. Gerek sayısına gerek de hacmine göre zengin olan Eski Uygur Budist metinlerinin büyük bir kısmı çeviri eserlerdir, Sanskritçe, Çince, Toharca, Tibetçe, vb. Dillerden çevrilmiştir.

Eski Uygur metinleri genel olarak 8.-14. yüzyılları kapsasa da Tibetçeden çevrilmiş eserler çoğunlukla 13.-14. yüzyıllara yani Eski Uygur Budizm'inin son dönemine aittir. Tam da bu dönemde Eski Uygurlar Tibet Budizm'i ile daha yakından tanışmış ve Tantrik Budizm olarak da adlandırılan bu kola ait eserleri kendi dillerine çevirmişlerdir. Çeşitli faktörler bunu sağlamıştır. Birincisi bu döneme kadar Eski Uygurlar Budizm'in Mahāyāna kolluna tapınmışlardır çünkü Mahāyāna onların hayat tarzı ve inançlarına daha yakındı. Tantrik Budizm de Mahāyāna koluna dayandığı için Eski Uygurların dikkatini çekmişti. İkincisi bu dönem Moğolların Yüan hanedanının hükümrânlığı dönemi idi ve Moğollar arasında Tantrik Budizm daha yaygındı. Bu da o devlette özel bir rol üstlenen Uygurların da Tantrik Budizm'e geçidini ve devletin de isteği ile bu kola ait eserleri onların daha yaygın olduğu Tibetçeden çevirmelerini sağlamıştır.

Tantrik Tibet Budizm'i Budizm'in diğer kollarından farklı olarak, daha pratiktir, çeşitli dinî ritüel ve ayinlere, öğretilere ve sihir, büyü metinlerine dayanır. Tibetçeden çevrilmiş Eski Uygur metinlerine Mañjuśrī Nāma Saṃgīti, Mañjuśrī Sādhana, Totenbuch, Ārya-aparamitayā-jñāna-nāma-mahāyāna-sūtra, Uṣṇīṣavijayā-nāma-dhāraṇī vb. dahildir. Bunlar genellikle Tibet Budizm'ine ait eserler sayılsa da çoğunun orijinali Sanskritçe veya Çince'dir.

Tibetçeden çevrilmiş Eski Uygur metinlerini diğerlerinden ayıran birkaç özellik vardır. Bunların çoğu tahta bloklarla basılmış metinlerdir, buraya az sayıda yazma da dahildir. Tahta bloklar aracılığıyla baskı yöntemi Yüan döneminde genişlemiş ve Eski Uygurlar arasında yaygınlaşmıştır. Bu yöntemle basılmış metinler daha iyi korunduğu için onları okumak daha kolaydır. Bu metinlerin sonunda Tibetçeden çevrildiği belirtilse de onlarda Sanskritçe orijinal metne uygun noktalar çoktur. Sanskritçe orijinaldeki sözcüklerin kullanımı, hatta bazen bütün bir satırın Sanskritçe olması dikkati çeker. Burada alıntı sözcüklerin üzerinde Brahmi yazısının olması da ilginçtir. Diğer taraftan 10.-12. yüzyıllarda Çince'den yapılmış serbest çevirilerden farklı olarak, bunların büyük bir kısmı satır satır yapılmış çevirilerdir.

Tibetçeden çevrilmiş Eski Uygur metinlerinin öğrenilmesi Eski Türk dili ve edebiyatı ile ilgili yeni bilgilerin elde edilmesi için önem taşır. Bu eserler Türk çeviri tarihi için de önemli kaynaklardır.

Anahtar Kelimeler: Eski Türk metinleri, Budizm, Tantrik, 13.-14. yüzyıllar

Abstract

Old Uyghur monuments are among the important sources to learn the language, literature and culture of Turkic peoples. The monuments on Buddhism are dominating among these monuments

¹ Doç. Dr., Azərbaycan Milli İlimlər Akademisi Nesimi adına Dilçilik Enstitüsü, Bakü, Azərbaycan, aysel901120@gmail.com

devoted to various topics. Most of the Old Uyghur Buddhist monuments that are rich in number and size have been translated from Sanskrit, Chinese, Tocharian, Tibetan, and the other languages.

The Old Uyghur monuments are generally written in 8th-14th centuries, but the works translated from Tibetan mostly belong to the 13th-14th, i.e. to the last period of the Old Uyghur Buddhism. Just in this period, the Old Uyghurs closely acquainted with the Tibetan Buddhism, and translated the works belonging to this type which is also called Tantric Buddhism into their own language. This is stimulated by various factors. First of all, the Old Uyghurs believed in the Mahayana type of Buddhism, because Mahayana was closer to their lifestyle and beliefs. As Tantric Buddhism was also based on Mahayana, it drew the attention of the Old Uyghurs. Secondly, this time was the period of the reign of Mongolian Yüan dynasty, and Tantric Buddhism was popular among the Mongols. This lead the conversion of the Uyghurs who had an important role in that state into Tantric Buddhism, and translation the works on this type from the Tibetan in which they were widespread with the demand of the state.

Unlike the other types of Buddhism, Tibetan Tantric Buddhism is practical, it is based on various religious rituals, doctrines, and magical texts. The Old Uyghur monuments translated from Tibetan include Mañjuśrī Nāma Saṃgīti, Mañjuśrī Sādhana, Totenbuch, Ārya-aparamitayā-jñāna-nāma-mahāyāna-sūtra, Uṣṇīṣavijayā-nāma-dhāraṇī and so on. Though these are considered the texts belonging to Tibetan Buddhism, many of them have their originals in Sanskrit or Chinese.

There are some aspects distinguishing the Old Uyghur monuments translated from Tibetan from others. Most of them are woodblock prints, but they also include some manuscripts. Woodblock printing was popular in the Yüan period and was very common among the Old Uyghurs. The monuments printed with this method have been preserved well, that's why they are easy to read. Although the end of these texts mentions that they have been translated from Tibetan, there are a lot of points close to their Sanskrit original. The use of the words from the Sanskrit original, even giving the whole strokes in Sanskrit draws attention. Writing in Brahmi script on the loan words is also interesting. On the other hand, unlike the loose translations film Chinese, most of these are literal translations.

Studying the Old Uyghur monuments translated from Tibetan are very important in obtaining new information on Old Turkic language and literature. These works are also important sources for the history of Turkic translation.

Keywords: Old Turkic written monuments, Buddhism, Tantric, 13th-14th centuries

Giriş

Eski Uygurca metinlerin büyük bir kısmı çeviri metinleridir. Bu metinler arasında Budizm'e dair olanlar çoğunluktadır. Eski Uygur Budist metinleri farklı dillerde çevrilmiştir. Yaklaşık 8.-11. yüzyılları kapsayan ilk dönem çevirileri Sanskritçe, Toharca ve Çince'den yapılmıştır. İlk metinler arasında Toharcadan çevrilenler çoğunlukta iken, özellikle 10. yüzyıldan itibaren Çince metinler esas kaynaklara dönüşmüştür. Bu dönemde özellikle Beşbalıklı Şingko Şeli Tutung'un çevirdiği metinler bilinir. 13.-14. yüzyıllarda ise Moğolların Yüan hanedanının yönetiminde Budist metinlerin çevirilerinin ve genel olarak çeviri faaliyetlerinin güçlenmesi ile beraber Budizm'in Eski Uygurlar için yeni olan bir kolunun yanı Tantrik Budizm'in yaygınlaşması bu alandaki çevirilerin de artmasına neden olmuştur. Tantrik Budizm özellikle Tibet bölgesinde geniş bir kitlece bilindiğinden ve Tibetliler bu alana dair çok sayıda özgün ve çeviri metinler ürettiğinden, Eski Uygurlar da Tantrik Budist metinlerin büyük bir kısmını Tibetçeden kendi dillerine çevirmişlerdir.

1. Tantrik Tibet Budizmi ve Eski Uygurlar

Tibet Budizmi ritüeller, semboller ve meditasyon uygulamalarına dayanır: “Tibet Budizmi temelde Mahāyāna’nın bir kolu olarak gelişen Tantra Budizmi veya bir diğer deyişle Vajrayāna’nın Tibet yorumudur” (Ölmez ve Uzunkaya, 2017, s. 62). Yani bu aslında tamamen yeni bir dini istikamet değil, daha önceki Budist okullarının değişmiş bir şeklidir. Mahāyāna (“Büyük araba”) Eski Uygurlar arasında da Budizm’in en yaygın kolu idi. Ancak Tantrik Budizm Mahāyāna ile birebir aynı değildir. Onun temelinde duran Vajrayāna Mahāyāna’da bulunmayan birçok özelliğe sahiptir: “Ritüeller, ellerle yapılan simgesel hareketler (*mudrā*’lar), *maṇḍala* ve *mantra*’lar, Vacrayāna’nın özelliklerini oluştururlar” (Ağca, 2014, s. 502). Böylece Tantrik Budizm ve onun dayandığı Vacrayāna daha pratik düşünceye ve uygulamalara dayanır, bu açıdan da felsefi düşünceleri üstün tutan Mahāyāna’dan ayrılır.

Tantrik Budizm Budalığa giden yolun kısaltılmasını amaçlar (Ölmez ve Uzunkaya, 2017, s. 63). Bu sözcük Sanskritçede “elbise dokunması”, “ana parça, tip, temel öğreti”, süreç, süreklilik”, “iç içe geçmişlik” gibi anlamlar taşır (Ağca, 2014, s. 502). Eğer Mahāyāna’da Budalık mertebesi arzulanan ancak ulaşılması çok zor olan ve birçok ölüm ve yeniden doğum olayını içeren bir süreç ise Tantrik Budizm’de bu ulaşılması istenen değil, ulaşılabilecek bir sonuç olarak görülür ve buna ulaşmak için yapılması gereken uygulamalar anlatılır.

Tantra Budizm’i 7 ve 11. yüzyıllar arasında Hindistan’da ortaya çıkmış, 8. yüzyıldan Tibet’e ve Çin’e geçmiştir (Ölmez ve Uzunkaya, 2017, s. 63). Onun Eski Uygurlar tarafından kabul edilmesi ise 13.-14. yüzyıllar arasındadır. Bu Tibet Budizm’inin Sa-skye mezhebinin 13.-14. yüzyıllarda siyasi güç kazanmasından da kaynaklanır (Ölmez ve Uzunkaya, 2017, s. 63). Bu siyasi güç bölgede Moğolların Yüan hakimiyetinin kurulması zamanına denk gelir ki bu hanedan da Tantrik Budizm’e bu öğretinin diğer kollarından daha çok önem vermiştir. Daha sonraki dönemlerde, birkaç yüzyıl sonra Moğolların Tibet Budizm’i ile ilişkisinin kuvvetlenmesinin zemini de 13.-14. yüzyıllarda kurulmuş olmalıdır.

Tibet Budizm’ini diğer kollardan ayıran önemli bir özellik burada çeşitli tanrılar ve şeytanlardan oluşan zengin bir panteonun bulunmasıdır (Ölmez ve Uzunkaya, 2017, s. 63). Halbuki genel olarak Budizm tanrılar panteonunu değil, dini öğretiyi, onun felsefi temellerini ve uyulması gereken kuralları esas alır. Daha önceki döneme ait *Altun Yaruk*, *Daşakarmpathaavadanamala* gibi eserlerde bunu görmekteyiz.

Tibet Budizm’inde büyü formülleri de önemli yere sahiptir (İsi, 2020, s. 501). Eski Uygurca herhangi bir Tantrik metni okuduğumuzda *dharani*’ler yani büyüler ve onların kullanım alanları ile ilgili bilgilere rastlarız.

Tantrik Budizm'e dair metinlerin çoğunluğu 13.-14. yüzyıllarda Tibetçeden çevrilmiş olmasına rağmen bunlardan biri daha önceki döneme aittir. *Sahasrākṣa-sahasrabāhva-avalokiteśvarabodhisattva-dhāraṇyārddhi-mantra-sūtra* isimli bu metnin Şingko Şeli Tutung tarafından çevrildiği düşünülmektedir (Ölmez ve Uzunkaya, 2017, s. 77). Bu da Tantrik Budizm'in daha 10. yüzyılda Eski Uygurlar tarafından bilindiğini kanıtlar.

“Tibet Budizm'inin Uygurlar arasındaki etkisi, sadece Tibetçe metinlerin çevirisinde değil, aynı zamanda Uygur metnlerinin Tibet yazısıyla yazılmasında ve Uygurca yazmalarda Tibetçe açıklamaların kullanımında da görülür” (Maue, 1996) (Zieme, 2024, s. 86). Tibetçe metinleri çevirmeye başlayan Uygurlar artık bu dili öğrenmiş ve yazdıkları metinlere bu dile ait öğelere yer vermiştir. Bu da iki dil arasında yakın ilişkilerin kurulduğunu gösterir ve bu ilişki çeviri geleneğinin önemli bir parçasıdır.

2. Moğul Yüan sülalesi döneminde Eski Uygurlarda çeviri

Eski Uygurlar 8. Yüzyıldan itibaren zengin bir çeviri geleneğine sahip olmuştur. Onlar Budist eserlerin ilk çevirilerini Sanskritçe ve Toharcadan yapmışlardır (Tekin, 2008, s. 101). Bu dönemden başlayarak Eski Uygurlar Şingko Şeli Tutung, Küntsün Şeli Tutung, Prajnarakṣita Keşşi Acarya gibi ünlü çevirmenler yetiştirmişler (Kemal Yunusoğlu, 2019, s. 13). Onların bu çeviri geleneği sonralar da devam etmiş ve 13-14. yüzyılda Moğolların Yüan devletinin hükümrân olduğu dönemde yeni eserlerle zenginleşmiştir.

Eski Uygurlar yaşadıkları coğrafyanın en eğitilmiş ve okur-yazar toplumlarından biri olmuş ve bu özellikleri Moğolların dikkatini çekerek devlette önemli görevler üstlenmelerini sağlamıştır: “Özellikle Moğolların Eski Uygur yazısını kendi yazıları olarak belirleyip yazı dilini geliştirmeye başlamasından sonra, farklı alanlarda farklı dillerdeki pek çok kaynak kitabı kendi dillerine tercüme ettirmişlerdir. Bu süreç içerisinde Moğol devletinin her alanında olduğu gibi Uygur bilginler tercüme işlerinde ve tercüman yetiştirmede de aktif görev almışlardır” (Kemal Yunusoğlu, 2019, s. 8-9). Uygurların Moğollara etkisi Eski Uygur yazısının bugüne kadar Moğollar tarafından kullanılmasında da görülür.

Moğol devletinde, özellikle de Yüan döneminde çeviri faaliyetlerine önem verilmiş ve bu işle ilgilenen devlet kuruluşları ortaya çıkmıştır: Moğol Milli Akademisi (Hanlinyüan), Guozijian (Devlet akademisi), Uygur Akademisi, Neibafuzaixiang (Sekiz vezirlik saray kabinesi), Yarlıkçı (Yaraguçı) Kurulu, Uygur Tilmaçlar Bürosu vb. (Kemal Yunusoğlu, 2019, s. 10-12). Bu kurumlarda Uygur çevirmenler çok önemli rol üstlenmişlerdir. Bu kurumların ortaya çıkması ve çevirmenlerin devlette önemli görevler üstlenmesi, onlara değer verilmesi de gösterir ki Moğol döneminde çeviriler devletin ihtiyaç ve istekleri sonucu gelişmiştir (Kemal Yunusoğlu, 2019, s. 17).

Eski Uygurlarda dini kitapları çevirenlere bitigçi denirdi (Kemal Yunusoğlu, 2019, 12). Yüan döneminde Eski Uygurların en ünlü çevirmenlerinden biri Anzang (Arasan) (1218-1296) idi. Cayadas olarak da bilinen Anzang da 10. yüzyılın en büyük Uygur çevirmeni Şingko Şeli Tutung gibi Beşbalıklı idi. Çince, Tibetçe ve Moğolcaya iyi bilen ve bu dillerden çeviriler yapan, ‘Devlet Hocası’ ve ‘Devlet Mücevheri’ ünvanlarına layık görülen Anzang, Karunadasa gibi diğer önemli çevirmenlerin de saraya girmesini sağlamıştır. Anzang *Târâ-Ekaviṃśatistotra* isimli eseri Tibetçeden Eski Uygurca, Çince ve Moğolcaya çevirmiştir (Kemal Yunusoğlu, 2019, s. 13-15).

Karunadasa (? – 1312) Tibetli rahip Phagspa’dan Budizmi, Tibetçe ve Sanskritçeyi öğrenmiş, Hanlinyüan ve han sarayında çalışmıştır. Tibetçe-Uygurca, Sanskritçe-Moğolca, Tibetçe-Moğolca çeviriler yapmış Karunadasa, Moğol dönemindeki ilk Tibetçe eserin çevirmeni olarak da bilinir (Kemal Yunusoğlu, 2019, 15). Başka bir deyişle Eski Uygurlarda Tibetçeden çeviri geleneğini başlatan kişidir. Bilinen en önemli çevirilerinden biri *Mañjuśrī nama saṃgīti*’dir.

Pratnaşiri (? – 1332) Uygurca, Moğolca, Çince, Sanskritçe, Toharca, Tibetçe bilmiş ve birçok dillerde çeviriler yapmıştır. Asıl adı Çılavamidil olarak bilinir ve Devlet Hocası ünvanı almış Eski Uygur çevirmenlerden biridir (Kemal Yunusoğlu, 2019, 15-16).

Samghaśrı 13.-14. yüzyıllarda yaşamış, Tibetçeden Eski Uygurcaya çeviriler yapmıştır (Kemal Yunusoğlu, 2019, s. 17).

Bu dönemde Çuan Fuyen Şeli, Tangrenzu, Çeşmir, Körgüs, Mangvu Tekin, Punyaśrı isimli Eski Uygur çevirmenlerinin de olduğu bilinmektedir (Kemal Yunusoğlu, 2019, s. 17).

Eski Uygur çevirmenlerinin adını onların çevirdikleri eserlerin kolofonlarında ve dönemi anlatan Çince tarih kitapları ve yıllıklarda görebiliriz. Çince kaynakların bu çevirmenlerin varlığını tanımlaması ve onlarla ilgili ek bilgiler vermesi Eski Uygurca çeviri geleneğinin araştırılması bakımından önem arz eder.

3. Tibetçeden çevrilmiş Eski Uygur eserleri

Mañjuśrī nama saṃgīti Tibetçeden çevrilmiş Eski Uygur metnlerinin en ünlü ve en hacimli olanlarından biridir. Bu eser “kanonun Tantrik bölümünün açılış sutrası” olarak tanımlanır. Bu yüzden Eski Uygurlar bu metne büyük önem vermiş ve onu birkaç kez (üç veya dört kez) kendi dillerine çevirmişlerdir. Aslı 5.-10. yüzyıllar arasında Sanskritçe yazılmış olan eser daha sonra Tibetçeye çevrilmiş, Eski Uygur metninin de bu Tibetçe çeviriye dayandığı düşünülmektedir. Eser Eski Uygurcaya 1302 veya 1314 yıllarında Pekin’deki Beyaz Stupa Manastırı’nda Karunadasa tarafından çevrilmiştir. Eser Bilgelik Bodhisattva’sı Mañjuśrī’ye övgü niteliği taşır (Elverskog, 2020, s. 147). Bu eserin Tibetçe ve Moğolca Kanjur koleksiyonlarının başlangıç metni olması (Zieme, 2024, s. 86) onun önemini göstermektedir.

Mañjuśrī Sādhana 13.-14. yüzyıllarda Saṃghaśrī tarafından Tibetçeden çevrilmiştir. Mañjuśrī ile ilgili görsel bir meditasyon metni olan bu esere dair yalnızca bir Eski Uygurca fragman bulunmuştur (Elverskog, 2020, s. 150).

Naropa'nın Ölüm Kitabı Tibetli rahip Naropa'nın Cakrasaṃvara öğretisine dayanır. Kursiv yazı ile yazılmış 63 sayfalık kitapta aynı öğretiyi esas alan 4 eser bulunmaktadır ki bunların hepsi aynı insan tarafından yazdırılsa da son metnin çevirmeni farklıdır. Birinci eser *Tümkä indırılığ tınlıglarka ayın käzigçä bışurunup tuyunğuluk nom* 'Temel duyusal yetilere sahip varlıkların sırasıyla kavrayıp anlayabildiği dharma' adlanır. Ölüm ve yeniden doğum arasındaki varoluş aşamalarını anlatan bu eser *Tibetçe Ölüm Kitabı*'na benzemektedir. İkinci eser *Tört törlüg käziğlärig yolca uduzmaklı täriñ nomluğ tamñak* '4 türlü çizgiyi yola göre takip etmek için derin öğreti talimatı' adı taşır. Üçüncü eser Çandalının altı dyannın uduzğuluk yanı 'Caṇḍāli'nin altı dhyāna'sına ayinleri' başlıklıdır ve Naropa'nın altı öğretisini açıklar. Kolofonda çevirmenin adı Hami'li Ārya Ācārya olarak belirtilir. Ayrıca Sarıg Tutung tarafından 1350 yılında istinsah edildiği anlaşılr. Farklı bir kişi tarafından çevrilmiş dördüncü eser Cakrasaṃvara'ya yapılan takdimlerin açıklamasıdır (Elverskog, 2020, s. 151-152). Bunlardan birinci eser *Tibetçe Ölüm Kitabının (Bar do thos grol)* çevirisi olarak nitelendirilir (Zieme, 2024, s. 86).

Ārya-aparamitāyur-jñāna-nāma-mahāyāna Sūtra Amitābha Buda ve onun Temiz Evreni Sukhāvati ile ilgili tantrik bir metindir. Yüzden fazla blok baskı fragmanı olan bu metnin Eski Uygurca adı *amita ayusi sudur* olarak geçer (Elverskog, 2020, s. 138).

Ārya-rājāvavāsaka Sūtra Buda'nın her şeyin geçiciliği ile ilgili görüşlerini yansıtır. Saṃghaśrī tarafından Eski Uygurcaya çevrilmiş bu metin 40 satırlık bir fragmandan oluşmaktadır (Elverskog, 2020, s. 139).

Ārya-sarva-durgati-pariśodhana-uṣṇīṣavijayā-nāma-dhāraṇī ezberden okunacak parçalar ile ayin kurallarından oluşur. Eski Uygurca metnin Tibetçeden çevrildiği yahut Tibetçe versiyona dayandığı gösterilir (Ölmez ve Uzunkaya, 2017, s. 68).

Ārya sarva-tathāgata-uṣṇīṣa-sitātapatrā-aparājitā nama-dhāraṇī dindarları kötülükten koruyacak 'Beyaz Şemsiye' tanrıçasına ait bir dharani yani büyü metnidir. 50'den fazla fragmanı bulunan bu eser kısaca *Sitātapatrādhāraṇī* olarak bilinir (Elverskog, 2020, s. 140-141).

Avalokiteśvara Sādhana Bodhisattva Avalokiteśvara'ya ait sadhana (görsel meditasyon metni) olup Puṇyaśrī tarafından çevrilmiştir. Blok baskı fragmanlarından biri 1333 yılına aittir (Elverskog, 2020, s. 143). Eski Uygurca metin Bodhisattva Avalokiteśvara'nın hayalde canlandırılması ile başlayıp, dharani-mandalaların açıklanmasını içerir (Ölmez ve Uzunkaya, 2017, s. 72).

Sa-skya Paṇḍita Guruyoga'sı 52 sayfalık bir kursiv yazı metninden oluşur. Eski Uygurca adı *Baxşı yaratıǵ*'dır (Elverskog, 2020, s. 144). Tibetçe özgün bir eserin kelimesi kelimesine çevirisidir. Başka eserlerden alıntılar, mucizevi güçleri kazanmanın üç yolu ve ketebe kaydını içerir (Ölmez ve Uzunkaya, 2017, s. 77).

Kāyacakra Sādhana Tibetçe özgün bir eser olup *Srīcakrasaṃvara* öğretisindeki bir ayini açıklar. 1330'lı yıllarda Puṇyaśrī'nin çevirdiği metin kursiv yazı iledir (Elverskog, 2020, s. 145-146).

Srīcakrasaṃvara Maṇḍala-Abhisamaya 1330'lu yıllarda Puṇyaśrī tarafından çevrilmiştir. *Srīcakrasaṃvara Maṇḍala* üzerine sembollerle ifade ve meditasyon tasviridir (Elverskog, 2020, s. 157). Metin farklı tanrılarla ilgilidir ve semboller, ritüeller, meditasyonla mandala hazırlama ve Tanrılara kurban sunma hakkındadır (Ölmez ve Uzunkaya, 2017, s. 78).

Vajrapāṃi metni 26 satırdan oluşur, kursiv yazı ile yazılmıştır ve Koçolu Byañ-čhub dpal isimli bir rahip tarafından Tibetçeden çevrilmiştir (Ölmez ve Uzunkaya, 2017, s. 81). Rahibin adının da Tibetçe olması dikkat çeker. Genelde Eski Uygur çevirmenler kendilerine Sanskritçe yahut Çince adlar seçerlerdi. Burada ise çevirmenin adı eseri çevirdiği dilden gelir.

Bu metinler blok baskı fragmanlardan oluştukları için onların Moğol dönemine ait olduğu söylenebilir. Çünkü bu tekniğin Eski Uygurlar arasında yaygınlaşması Moğol dönemine dayanır. Nitekim kursiv yazılı metinler de çoğunlukla bu döneme aittir.

4. Tibetçeden çevrilmiş Eski Uygur metinlerinin özellikleri

Ş. Tekin Tibetçeden yapılan çevirilerin daha öncekilere nazaran yeni bir özellik göstermediğini belirtmiş, aynı dönemde Çinceden yapılan çevirilerin yeni özelliği olarak onların Çince asılları ile birlikte verilmesini göstermiştir (Tekin, 2008, s. 108). Ancak Tibetçeden yapılan çevirilerde Sanskritçe sözcüklerin kullanılması ve onların üzerinde Brahmi alfabesi ile asıllarının yazılmış olması Tibetçeden yapılan çevirileri öncekilerden ayıran özellik olarak görülebilir. Yani bu çevirilerde de bir yenilik vardır.

Tibetçeden yapılan çevirileri daha önceki Eski Uygurca metinlerden ayıran önemli özelliklerden biri de bu metinlerde Tibetçe sözcüklere de rastlanmasıdır. Diğer taraftan bu metinler Moğol döneminde çevrildiği için onlarda Moğolca sözcükler de bulunur (Ağca, 2014, s. 12). Daha önceki dönemlere ait Eski Uygur Budist metinlerinde Tibetçe sözcükler neredeyse hiç yer almaz, bu da Eski Türkçe ile Tibetçenin ilişkisinin daha sonraki dönemlerde, 13.-14. yüzyıllarda güçlendiğini ve burada çevirilerin önemli rol oynadığını gösterir.

Ferruh Ağca bu metinlerde İslamiyet'in tesiri ile Farsça sözcüklerin de bulunduğunu gösterir (Ağca, 2014, s. 12). Ancak bunların sayısı çok azdır ve Tantrik Eski Uygur metinlerinin büyük bir kısmında yoktur.

Yine F. Ağca'ya göre, bu metinleri daha önceki döneme ait metinlerden ayıran özelliklerin başında $d \sim t$ ve $s \sim z$ ünsüzlerinin birbirinin yerine kullanılabilmesi gelir (Ağca, 2014, s. 12). Tibetçeden çevrilmiş çok sayıda Eski Uygurca metinde bu sesleri ifade eden harflerin birbirinin yerine kullanıldığını görmekteyiz. Ancak bunun yalnızca 13.-14. yüzyıllara ait bir özellik mi olduğu yoksa daha önceki dönemlerde de görüldüğünü kesin olarak söylemek zordur.

Ārya-sarva-durgati-pariśodhana-uṣṇīṣavijayā-nāma-dhāraṇī metninde de Brahmi alfabesiyle sözcükler bulunur (Ölmez ve Uzunkaya, 2017, s. 68). “Ölümler kitabı”nda da Çin karakterli ve Brahmi alfabesi ile yazılar vardır (Ölmez ve Uzunkaya, 2017, s. 74).

Tibetçeden yapılan çevirilerin bir kısmı Tibetçe orijinal metne dayanmış, diğerleri ise orijinali başka dillerde (Sanskritçe, Çince vb.) olan metinlerin Tibetçe versiyonlarından yapılmıştır.

Tibetçeden yapılan çevirilerde metinlerin diğer dillerdeki versiyonları da göz önünde bulundurulmakta idi. Örneğin, *Ārya-aparamitāyur-jñāna-nāma-mahāyāna* Tibetçeden çevrilse de çevirmen Çince versiyonu ve Sanskritçe orijinal metne de başvurmuştur (Ölmez ve Uzunkaya, 2017, s. 66). Metinlerdeki Brahmi harfi yazılar ve Sanskritçeden ödünçlenmiş sözcükler de bunu kanıtlar niteliktedir.

Sonuç

Eski Uygurların güçlü çeviri geleneğinin bir parçası da Tibetçeden yapılmış çevirilerdir. Tantrik Budizm'i esas alan bu çeviriler özellikle Moğol Yüan hanedanlığı döneminde yani 13.-14. yüzyıllarda güçlenmiştir. Burada çeviri faaliyetinin güçlenmesi ile Tantrik Tibet Budizmi'nin Eski Uygurlar arasında yaygınlaşması aynı döneme denk gelmiştir. Bu dönemde birçok ünlü Uygur çevirmen yaşamış ve Yüan sarayında hizmet etmiştir. Devletin himayesinde gerçekleştirilen bu çevirilerin büyük bir kısmı blok baskı fragmanları şeklinde günümüze ulaşmıştır. Bu fragmanların bir kısmı iyi korunmuş olup okunaklıdır. Bu çeviriler dil özellikleri bakımında daha önceki Eski Uygurca metinlerden çok farklı değildir.

KAYNAKÇA

Ağca, F. (2014). Eski Uygur metinlerinin tarihlendirilişi ile ilgili tespitler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafiya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 21 (1), 1-14.

Elsverskog, J. (2020). *Budist Uygur edebiyatı*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

İsi, H. (2020). Tantrik Türk Budizmi'nde mantra ve dhāraṇī kavramları üzerine. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9/2, 500-514.

Kemal Yunusoğlu, M. (2019). Moğol döneminde çeviri ve Uygur mütercimler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-BELLETEN*, 68, 7-21.

Ölmez, M., Uzunkaya, U. (2017). Eski Uygurcada Tibet Budizmi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-BELLETEN*, 65-1, 61-89.

Tekin, Ş. (2008). Eski Türklerde tercüme faaliyetleri. Derleyen: Saliha Peker. *Journal of Turkish Studies*, 32 (2), 99-111.

Zieme, P. (2024). Yerel edebiyatlar: Uygur. Çeviren: Ayşegül Gözel. *Bitig Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1, 77-93.

CHALLENGES OF CULTURAL INTERPRETATION IN THE DIGITAL TRANSLATION OF CULTURONYMS

KÜLTÜREL İFADENİN DİJİTAL ÇEVİRİSİNDE YORUMLAMA ZORLUKLARI

Aysel SHABANOVA¹

Abstract

Culturonyms are specialized terms that reflect a nation's culture, traditions, and historical heritage. In an increasingly globalized world, the intensification of cross-linguistic communication has made the translation of cultural terms – especially culturonyms – more relevant and necessary. However, the digital translation of such terms often presents a variety of challenges, as culturonyms are not merely lexical equivalents but carry deep cultural and symbolic meanings. In some cases, digital translation tools often struggle to convey the cultural and emotional layers embedded in culturonyms. Literal and surface-level translations frequently lead to misunderstandings and result in the loss of cultural richness. This suggests that digital translation systems – including those based on artificial intelligence – face significant challenges in accurately rendering the cultural, semantic, and symbolic dimensions of culturonyms. Such shortcomings negatively impact both the quality of the translation and its intended effect on the target audience. Examples from both English and Azerbaijani cultures reveal that literal translations tend to distort or completely omit cultural content. In other words, despite the rapid advancement of digital translation technologies, the accurate and culturally appropriate translation of culturonyms remains a persistent challenge. These difficulties are primarily rooted in the inability of artificial intelligence and machine translation systems to fully comprehend cultural contexts. Addressing these challenges requires more than just technical improvements; it calls for a systematic and interdisciplinary approach that draws upon linguistics, terminology studies, and intercultural communication. Only through such an integrated framework can digital translation tools become more culturally aware and capable of handling complex language phenomena like culturonyms.

Keywords: culturonym, culture, digital translation, interpretation

Öz

Kültürönergeler, bir milletin kültürünü, geleneklerini ve tarihî mirasını yansıtan özel terimlerdir. Küreselleşmenin giderek arttığı dünyamızda, diller arası iletişimin yoğunlaşması kültürel terimlerin – özellikle kültürönergelerin – çevirisini daha önemli ve gerekli hale getirmiştir. Ancak, bu tür terimlerin dijital çevirisi çoğu zaman çeşitli zorluklar ortaya koymaktadır, çünkü kültürönergeler sadece kelime karşılıkları değildir; derin kültürel ve sembolik anlamlar taşırlar. Dijital çeviri araçları, kültürönergelerde bulunan kültürel ve duygusal katmanları aktarmakta sıkça zorlanmaktadır. Kelime kelime ve yüzeysel çeviriler, sıklıkla yanlış anlamalara yol açmakta ve kültürel zenginliğin kaybolmasına neden olmaktadır. Bu durum, yapay zekâ tabanlı sistemler de dahil olmak üzere dijital çeviri sistemlerinin, kültürönergelerin kültürel, anlamsal ve sembolik boyutlarını doğru şekilde yansıtmakta önemli zorluklarla karşılaştığını göstermektedir. Bu eksiklikler hem çevirinin kalitesini hem de hedef kitle üzerindeki etkisini olumsuz yönde etkilemektedir. Hem İngiliz hem de Azerbaycan kültürlerinden örnekler, kelime kelime çevirilerin kültürel içeriği çarpıttığını ya da tamamen göz ardı ettiğini ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, dijital çeviri teknolojilerindeki hızlı gelişmelere rağmen, kültürönergelerin doğru ve

¹ PhD in Philology, Azerbaijan State Oil and Industry University, Baku, Azerbaijan, aysel.shabanova.02@gmail.com; aysel.shabanova.m@asoiu.edu.az

kültürel açıdan uygun çevirisi hâlâ çözülmesi gereken önemli bir sorundur. Bu güçlüklerin temelinde yapay zekâ ve makine çeviri sistemlerinin kültürel bağlamları tam anlamıyla kavrayamaması yatmaktadır. Bu zorlukların üstesinden gelmek, yalnızca teknik iyileştirmelerle mümkün değildir; dilbilim, terminoloji çalışmaları ve kültürlerarası iletişim gibi disiplinleri kapsayan sistematik ve disiplinlerarası bir yaklaşım gerekmektedir. Ancak böyle entegre bir çerçeve sayesinde, dijital çeviri araçları daha kültürel farkındalığa sahip olabilir ve kültürönergeler gibi karmaşık dil olgularını daha başarılı bir şekilde işleyebilir.

Anahtar Kelimeler: kültürönerge, kültür, dijital çeviri, yorumlama

Introduction

In an era defined by globalization and rapid digital communication, the process of translation extends far beyond the mechanical substitution of words between languages. It has evolved into a nuanced and intricate act of cross-cultural interpretation, demanding not only linguistic accuracy but also a deep understanding of socio-cultural and historical contexts. One of the most demanding challenges in this process involves the translation of *culturonyms* – lexical units that encapsulate culturally unique phenomena, traditions, practices, and symbols deeply embedded in the identity of a specific community.

Culturonyms are more than simple vocabulary; they represent a people's worldview, inherited traditions, national memory, and symbolic life. Unlike general terms that may have direct equivalents in multiple languages, culturonyms often lack one-to-one correspondences and thus defy conventional translation practices. As Venuti (2017) argues, such terms are inherently resistant to translation because they derive their significance from the cultural framework in which they exist.

The emergence of artificial intelligence (AI)-powered translation tools, such as Google Translate and DeepL, has revolutionized the accessibility and speed of multilingual communication. These systems are increasingly employed in online platforms, educational settings, and professional environments to bridge language gaps. However, despite their technical sophistication, these tools remain limited in their capacity to interpret and preserve cultural specificity. When translating culturonyms, digital systems frequently render terms in a literal, context-blind manner, leading to simplification, misrepresentation, or even erasure of crucial cultural meanings.

This paper explores the interpretive challenges associated with the digital translation of culturonyms, focusing on Azerbaijani and English contexts. By analyzing representative examples from both languages, it argues that while machine translation has significantly improved in terms of grammar and syntax, it continues to fall short in conveying the rich cultural connotations embedded in many terms. The study highlights the risks of cultural distortion and misunderstanding that result from these limitations, calling for a more integrated approach that combines AI capabilities with cultural and linguistic expertise.

Theoretical Background

The concept of *culturonyms* refers to lexical items that embody culturally significant meanings – names, phrases, or terms that are deeply rooted in the collective consciousness of a people. As defined by Albrecht (2019), culturonyms are not merely language units but semiotic markers of identity, often linked to ceremonial traditions, historical narratives, national rituals, and communal values. For example, the Azerbaijani celebration of *Novruz* and the American tradition of *Thanksgiving* are not simply holidays; they are symbolic embodiments of cultural heritage, each carrying layers of historical and emotional significance.

Translation theory has long grappled with the complexities of cultural transference. Nida's (1964) principle of **dynamic equivalence** underscores the importance of translating meaning in a way that elicits the same response in the target audience as in the source audience. This theory emphasizes not just linguistic accuracy but also cultural resonance. Similarly, Venuti's (1995) concepts of **domestication** and **foreignization** offer strategic frameworks for translators. Domestication seeks to make a text familiar to the target culture, often at the cost of erasing foreign elements, while foreignization deliberately retains cultural distinctiveness, preserving the 'otherness' of the source text.

Newmark (1988) further differentiated between **semantic** and **communicative** translation. Semantic translation emphasizes fidelity to the original structure and meaning, often at the expense of clarity or accessibility. Communicative translation, in contrast, prioritizes the audience's comprehension and cultural expectations, sometimes requiring significant adaptation. These theoretical models illuminate the tension between preserving cultural authenticity and ensuring effective communication – a tension that digital translation tools are currently ill-equipped to navigate.

Unlike human translators, AI-based systems lack cultural intuition and experiential knowledge. Their decision-making is based on statistical probabilities derived from vast bilingual corpora, rather than on contextually grounded cultural insight. As a result, these systems are prone to errors when confronted with culture-specific terminology that requires interpretive nuance.

Challenges in Digital Translation of Culturonyms

The translation of culturonyms in digital environments presents multiple layers of difficulty, particularly due to the inherent limitations of current AI technologies. These challenges can be categorized as follows:

Literalism

Digital tools often translate culturonyms word-for-word without considering their cultural depth. This results in superficial equivalents that fail to convey the symbolic meaning. For instance, *Xonça* is typically rendered as “tray” in machine translation, stripping it of its ceremonial importance in Novruz celebrations.

Contextual Misinterpretation

AI systems frequently struggle with polysemy and context-specific meanings. Lacking real-time cultural awareness, they may apply incorrect or overly broad translations based on statistical likelihoods, not contextual relevance.

Loss of Emotional and Symbolic Meaning

Rituals, historical events, and traditional practices often carry emotional weight and symbolic functions that are completely overlooked by machines. For example, translating *Şəhidlər Xiyabanı* as “cemetery” ignores its national significance as a sacred site of martyrdom.

Overgeneralization

AI systems tend to reduce complex cultural expressions to generalized terms. This flattens distinctions and erases cultural particularities. For instance, translating *Harlem Renaissance* as “Harlem revival” omits its political and artistic context within African-American history.

These shortcomings are especially visible when translating between resource-rich languages like English and less-resourced languages like Azerbaijani, where training data is limited and culturally annotated corpora are often unavailable.

Azerbaijani Case Studies

Several Azerbaijani culturonyms illustrate how digital translation tools inadequately convey culturally loaded terms:

- **Xına gecəsi** (“Henna night”): This is a vibrant pre-wedding ceremony involving traditional songs, symbolic rituals, and emotional farewells. Machine translation typically renders it as “Henna night”, which captures the surface but omits the deeper social and emotional resonance.

- **Xonça**: Central to *Novruz*, this decorative tray includes sweets, dyed eggs, and symbolic greenery. Translating it as “Novruz tray” fails to convey its role in symbolizing fertility, hospitality, and seasonal renewal.

- **Novruz samani**: Sprouted wheat that represents rebirth and life. Often translated as “green sprouts”, this removes the term from its sacred ritual context.

- **Qurbanlıq**: Refers specifically to a sacrificial animal offered during the Qurban holiday. Translations such as “holiday meat” or “meat for sacrifice” fail to account for the religious and communal significance of the act.

- **Şəhidlər Xiyabanı:** A revered site in Baku dedicated to martyrs of national independence. Translated as “cemetery” or “Martyrs’ Alley”, these versions lack the connotation of heroism, national pride, and historical memory.

English Case Studies

Similarly, English culturonyms often lose depth in digital translation:

- **Guy Fawkes Night:** Known for bonfires and fireworks commemorating a failed plot to blow up the English Parliament, it is sometimes translated as “5 November celebration”, which omits its anti-authoritarian historical roots.

- **Harlem Renaissance:** A cultural and intellectual movement central to African-American history, often reduced to “Harlem revival”, missing the literary, political, and civil rights dimensions.

- **Thanksgiving turkey:** A central image of American familial and national unity, sometimes mistranslated as “holiday turkey”, stripping it of its cultural symbolism of gratitude.

- **Black Friday:** In some translations rendered literally as “black day”, ignoring its capitalist origins and significance as a major consumer event following Thanksgiving.

- **Royal Ascot:** An elite British equestrian event deeply tied to tradition and aristocracy. Machine translations often render it as “UK horse race”, eliminating its ceremonial and social connotations.

Comparative Discussion

A comparison of Azerbaijani and English culturonyms highlights shared and divergent issues in digital translation. While both languages suffer from simplification and cultural flattening, the problem is more acute for Azerbaijani due to its limited representation in training datasets.

Term	Digital Translation	Missing Meaning
Xına gecəsi	Henna night	Social and emotional significance
Xonça	Novruz tray	Symbol of renewal, fertility, and hospitality
Şəhidlər Xiyabanı	Martyrs’ Alley	Site of national mourning and heroism
Guy Fawkes Night	November celebration	Historical context, anti-establishment theme
Harlem Renaissance	Harlem revival	Cultural, racial, and political impact
Black Friday	Black day	Consumerism, economic culture

These cases demonstrate that the limitations are not merely linguistic but epistemological – AI systems lack the cultural frameworks necessary to understand and convey meaning beyond the surface.

The Role of Artificial Intelligence

Modern neural machine translation (NMT) systems, while increasingly proficient in grammatical accuracy and lexical selection, remain weak in their interpretation of cultural semantics. These tools operate based on probabilistic models, using massive bilingual corpora to predict translations without understanding the symbolic value of the terms involved.

For under-resourced languages such as Azerbaijani, the problem is compounded by limited data availability and lack of cultural annotation. Even widely spoken languages like English are not immune to misrepresentation when cultural specificity is ignored. To address these challenges, AI research must prioritize the integration of **cultural ontologies**, **context-aware language models**, and **hybrid translation systems** involving human oversight.

Methodological Approaches and Solutions

To improve the accuracy and cultural sensitivity of digital translation systems, several strategies are recommended:

Explanatory Translation

Supplementing translations with footnotes or parenthetical explanations to preserve cultural depth.

Cultural Substitution

Where appropriate, replacing the original term with a culturally equivalent concept in the target language.

Interdisciplinary Approach

Integrating insights from anthropology, semiotics, and intercultural studies into translation research and AI development.

Translator Training

Equipping translators with not only linguistic but also cultural knowledge to handle nuanced expressions.

AI Development with Cultural Corpora

Training models on culturally annotated data to improve their sensitivity to symbolic and emotional content.

By combining these approaches, both human and machine translators can produce more faithful and culturally resonant translations.

Conclusion

In conclusion, the digital translation of culturonyms remains one of the most complex challenges in contemporary intercultural communication. As this study has shown through comparative analysis of Azerbaijani and English examples, literalism, context-blind interpretation, and cultural oversimplification are common pitfalls in AI-driven translation. While technology continues to evolve, it still lacks the cultural intelligence required to fully understand and convey the symbolic, emotional, and historical meanings of culturonyms.

To bridge this gap, it is essential to adopt a multi-dimensional strategy that fuses human cultural expertise with advanced computational methods. Only through such integrated efforts can we ensure that translation in the digital age respects and preserves the rich tapestry of world cultures.

REFERENCES

- Albrecht, J. (2019). *Translation and Culture: New Approaches to Understanding Meaning*. Berlin: De Gruyter.
- Azizov, U. (2020). Translation of Culture-Specific Concepts in Azerbaijani Literature. *Baku Linguistic Journal*, 12(2), 45–59.
- Bassnett, S. (2014). *Translation Studies* (4th ed.). London: Routledge.
- Munday, J. (2021). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications* (5th ed.). London: Routledge.
- Nida, E. A. (1964). *Toward a Science of Translating*. Leiden: Brill.
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. London: Prentice Hall.
- Pym, A. (2020). *Exploring Translation Theories* (3rd ed.). London: Routledge.
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London: Routledge.
- Venuti, L. (2017). *The Translator's Invisibility* (2nd ed.). London: Routledge.
- Əliyeva, S. (2018). Azərbaycan dilində mədəni terminlərin tərcümə problemləri. *Filologiya məsələləri*, 3(1), 77–85.
- Hacıyeva, G. (2021). Kulturonimlərin tərcüməsində dil və mədəniyyətin qarşılıqlı təsiri. *Azərbaycan Dillər Universiteti Elmi Xəbərlər*, 25(4), 99–108.

THE CATEGORY OF TRANSITIVITY AND ITS ROLE IN THE LANGUAGE SYSTEM

GEÇİŞLİLİK KATEGORİSİ VE DİL SİSTEMİNDEKİ ROLÜ

Aysel Tarverdi AGHAMALIYEVA¹

Abstract

The category of transitivity occupies a central position in the grammatical and functional organization of language. It is traditionally understood as the relation between a verb and its complements, yet its scope extends far beyond a simple classification into transitive and intransitive verbs. Transitivity is directly connected to the verb valency, i.e., its capacity to require and combine with specific actants such as subject, object, and indirect object. This interplay reveals that transitivity is not a fixed property of verbs but a dynamic phenomenon, capable of change depending on context, communicative goals, and structural means available in a particular language.

The article explores how transitivity and detransitivity are expressed across several languages of different typological backgrounds, including English, German, Russian, Azerbaijani, Chukchi, Dargwa, Spanish, and Italian. Comparative analysis shows that the mechanisms of expressing transitivity vary considerably: Some languages employ morphological markers, others rely on syntactic alternations, while still others allow contextual reanalysis of verbs. For instance, English demonstrates flexible alternations where the same verb can shift between transitive and intransitive uses depending on discourse, while German employs derivational affixes or reflexive constructions. Such patterns prove that transitivity is not merely a grammatical device but also a reflection of how speakers structure information and highlight particular semantic relations.

The study emphasizes the significance of valency operations in shaping transitivity. Transitivity tends to expand valency by introducing new actants, whereas detransitivity reduces or reinterprets them, leading to adjustments in the communicative weight of a sentence. This process underscores the role of transitivity as both a grammatical and pragmatic category. Ultimately, the article argues that transitivity functions as a universal yet variable linguistic mechanism. Its cross-linguistic manifestations demonstrate that it serves not only as a means of structuring syntactic relations but also as a tool for managing information flow, expressing communicative intentions, and achieving expressive precision in natural language.

Keywords: transitivity, detransitivity, verb valency, actant structure, cross-linguistic comparison

Öz

Geçişlilik kategorisi, dilin gramer ve işlevsel yapısında merkezi bir konuma sahiptir. Geleneksel olarak fiil ve tamamlayıcıları arasındaki ilişki olarak anlaşılır, ancak kapsamı geçişli ve geçişsiz fiillerin basit sınıflandırmasının çok ötesine uzanır. Geçişlilik, fiilin değeri, yani özne, nesne ve dolaylı nesne gibi belirli aktörleri gerektirme ve bunlarla birleştirme kapasitesi ile doğrudan bağlantılıdır. Bu etkileşim, geçişliliğin fiillerin sabit bir özelliği değil, bağlama, iletişimsel hedeflere ve belirli bir dilde mevcut olan yapısal araçlara bağlı olarak değişebilen dinamik bir fenomen olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu makale, İngilizce, Almanca, Rusça, Azerbaycanca, Çukçice, Dargince, İspanyolca ve İtalyanca gibi farklı tipolojik geçmişlere sahip çeşitli dillerde geçişlilik ve geçişsizliğin nasıl ifade edildiğini incelemektedir. Karşılaştırmalı analiz, geçişliliği ifade etme mekanizmalarının önemli

¹ PhD Student, Azerbaijan University of Languages, Baku, Azerbaijan, ayselagamalizade2015@gmail.com

ölçüde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır: Bazı diller morfolojik belirteçler kullanırken, diğerleri sözdizimsel değişimlere dayanır, bazıları ise fiillerin bağlamsal olarak yeniden analiz edilmesine izin verir. Örneğin, İngilizce, aynı fiilin söyleme göre geçişli ve geçişsiz kullanımlar arasında değişebildiği esnek değişimler gösterirken, Almanca türetme ekleri veya dönüşlü yapılar kullanır. Bu tür kalıplar, geçişliliğin yalnızca gramersel bir araç olmadığını, aynı zamanda konuşmacıların bilgileri nasıl yapılandırdıklarını ve belirli anlamsal ilişkileri nasıl vurguladıklarını da yansıttığını kanıtlamaktadır.

Çalışma, geçişliliği şekillendirmede değerlik işlemlerinin önemini vurgulamaktadır. Geçişlilik, yeni aktörler getirerek değerliği genişletme eğilimindeyken, geçişsizlik bunları azaltır veya yeniden yorumlayarak cümlenin iletişimsel ağırlığında değişikliklere yol açar. Bu süreç, geçişliliğin hem gramer hem de pragmatik bir kategori olarak rolünü vurgulamaktadır. Sonuç olarak, makale geçişkenliğin evrensel ancak değişken bir dilbilimsel mekanizma olarak işlev gördüğünü savunmaktadır. Dilbilimsel açıdan farklı dillerdeki tezahürleri, geçişkenliğin sadece sözdizimsel ilişkileri yapılandırmanın bir aracı olarak değil, aynı zamanda bilgi akışını yönetmek, iletişimsel niyetleri ifade etmek ve doğal dilde ifade kesinliği sağlamak için bir araç olarak da işlev gördüğünü göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: geçişlilik, geçişsizlik, fiil değeri, aktant yapısı, diller arası karşılaştırma

Introduction

Research on the syntactic and semantic features of verbs shows that the category of transitivity is one of the universal concepts playing a crucial role in the grammatical structure of any language (Dixon, 1994; Aliyeva, 2009). The specific actants a verb requires within a sentence, the types of complements it takes, and the morphosyntactic changes it undergoes are fundamental elements of the speech process (Kazimov, 1993; Jafarov, 2004). In this regard, transitivity and detransitivity are not merely syntactic categories, they also directly influence the speaker's expressive style, the structuring of thoughts, and the goals of communication (Melchuk, 1998).

The category of transitivity is specifically characterized by the change in the syntactic status of the verb's second actant – first object (Dixon, 1994). A verb is considered transitive when it requires a direct complement and intransitive when it does not. However, this distinction is not limited to a simple classification. In some cases, depending on context, verbs can function as both transitive and intransitive (Levin & Rappaport Hovav, 1995). Such alternations are expressed through morphological, syntactic, or lexical means in different languages.

Recently, the in-depth study of the categories of transitivity and detransitivity has become highly relevant. This is explained by the growing importance of cross-linguistic comparison not only at the lexical level but also at the syntactic level (Melchuk, 1998). Research on languages of various typologies shows that transitivity involves complex mechanisms related not only to the participation of actants but also to changes in their syntactic status (Dixon, 1994).

General characteristics of the transitivity category

The category of transitivity is primarily expressed through three grammemes (Melchuk, 1998, p. 186):

Neutral – the status of the complement remains unchanged;

Transitive – an indirect complement becomes a direct complement;

Detransitive – a direct complement is converted to an indirect complement or is eliminated entirely (Jafarov, 2004).

Research shows that not all verbs can be used with all three grammemes at the same time. Inactive verbs primarily accept neutral and transitive forms, while active verbs are used in neutral and detransitive forms (Melchuk, 1998). The transitive grammeme attaches to inactive verbs, converting them into active verbs. Conversely, the detransitive grammeme attaches to active verbs, converting them into inactive verbs.

Transitivity and detransitivity in various languages

Transitivity can be expressed differently across languages. For instance, in Chukchi (Melchuk, 1998, p. 188), there are neutral and two detransitive grammemes. Detransitive 1 is expressed with the prefixes *-ine /-ena* and converts a direct complement into an indirect one. Detransitive 2 expressed by the prefixes *-tku / -tko*, reduces the degree of the direct complement and also blocks its use.

γam + nan tə + ret + ərkən + 0 kimitʔ + ən (tomɣ + etə) ‘I deliver the load (to my friend/friends)’.

γam + 0 t + inə + ret + ərkən kimitʔ + ən ‘I deliver (the load) (to my friend/friends)’.

γam + 0 + ret + ətku + rkən ʔkimitʔ + e / ʔ (tomɣ + etə) ‘I am busy with delivery’.

As in other Dagestanian languages, Dargwa has two grammemes: neutral and transitive. All active verbs in Dargwa can be converted into inactive verbs via a specific conversion process. In this case, the direct complement is converted into a semantically empty indirect complement. For example (Melchuk, 1998, p. 190):

Neš + 0 gazet + 0 b + učʼ + uli + sa + ri ‘Mother reads the newspaper’.

Neš + 0 (gazet + li) r + učʼ + uli ‘Mother is busy with reading’.

In German verbs are also divided into groups that require and do not require a complement, resulting in the presence of the transitivity. Transitivity is primarily achieved by adding the **-be** prefix to inactive verbs (Melchuk, 1998, p. 192):

Ich trete ins Zimmer ‘I enter the room’,

Ich betrete das Zimmer ‘I enter the room’.

Some verbs can become transitive within a context:

Ich lerne ‘I learn’.

Ich lerne Deutsch ‘I learn German’.

Detransitivization in German, which lacks ergative verbs, is carried out using the reflexive form of the verb (Helbig & Buscha, 2001):

Ich lese das Buch ‘I read the book’.

Das Buch liest sich gut ‘The book reads well (is easy to read)’.

English has transitive and intransitive verbs: She reads (transitive) *a book*; She sleeps (intransitive) *early*. However, verbs can sometimes undergo transitivization and detransitivization processes. For example, *run* can be used as an inactive verb meaning “to run” and an active verb meaning “to manage” (Dixon, 1994): She runs (intransitive) – She runs (transitive) *a company*. The verb *eat* can undergo detransitivization depending on its use in a sentence: He eats (transitive) *an apple* – He eats (detransitive). This feature is more evident in ergative verbs (Levin & Rappaport Hovav, 1995): He broke (transitive) *a cup* – The glass broke (detransitive).

In Russian, depending on context, verbs can be transitive or detransitive (Yasen, 1986): Он гуляет (detransitive) ‘He walks’ – Он гуляет (transitive) *собаку* ‘He walks the dog’, Я разбил стакан ‘I broke the glass’- Стакан разбился ‘The glass broke’.

In Azerbaijani, verbs are also classified as active (transitive) or inactive (intransitive) based on whether they require a complement (Jafarov, 2004; Kazımov, 1993): Qaçıram ‘I run’ – Yolu qaçıram ‘I run the road’.

In Spanish, verbs are also divided into two groups: transitive and intransitive. At the same time, verbs can undergo processes of transitivization and detransitivization within a sentence (Bosque & Demonte, 1999, p. 402-415):

Voy (intransitive) *al gimnasio* ‘I go to the gym’.

Voy recorriendo la ciudad (transitive) ‘I go around the city’.

Rompo (transitive) *el vaso* ‘I break the glass’.

El vaso se rompe (detransitive) ‘The glass breaks’ (Real Academia Española, 2009, vol. II, p. 2565-2570).

In Italian, transitivization and detransitivization are realized through several mechanisms. Transitivization can occur by adding prefixes to intransitive verbs: *cadere* “to fall” – *far cadere* “to drop, to make fall” (Renzi & Salvi, 2001, p. 145-150).

La mela cade dall’albero ‘The apple falls from the tree’.

Lui fa cadere la mela ‘He drops the apple’.

Sometimes transitivity is achieved with auxiliary verbs, such as *avere* “to have”:

Vivere a Roma è bello ‘Living in Rome is beautiful’.

Lui ha vissuto un’esperienza interessante ‘He had an interesting experience’.

Certain verbs become transitive when they require a complement in specific contexts:

Lui canta ogni giorno ‘He sings every day’.

Lui canta una canzone ‘He sings a song’.

In Italian, transitive verbs become detransitive when used with the reflexive pronoun *si* (Renzi & Salvi, 2001, p. 152-155):

Lui ha rotto il bicchiere ‘He broke the glass’.

Il bicchiere si è rotto ‘The glass broke’.

Some verbs change meaning depending on whether they take a complement:

Guidare la macchina ‘to drive the car’.

Guidare bene ‘to drive well’.

These examples show that the two main grammemes of transitivity are expressed differently in different languages. In transitivity, the verb acquires a complement and a more complex structure; in detransitivity, by contrast, the complement is removed, leading to simplification.

In ergative languages, the detransitivity process is often referred to as antipassive. While passivization promotes the object to subject position, the antipassive construction performs a mirror function: it demotes or suppresses the direct object, converting it into an oblique participant. This perspective emphasizes that detransitivity is not only a syntactic operation but also part of a larger functional system that regulates the relative prominence of actants in a clause. The use of “antipassive” in linguistic typology thus provides a cross-linguistic framework to understand the parallels and contrasts between ergative and nominative–accusative languages.

Verb valency and actant structure

The category of transitivity is intrinsically linked to the verb valency – its requirement for specific actants to form a complete sentence. Valency defines a verb’s “combining power”, dictating the number and type of actants (subject, direct object, indirect object) it mandates. Verbs are typically classified by valency:

- **One-valent** – require only a subject (e.g., *sleep*, *fall*). These are intransitive.
- **Two-valent** – Require a subject and a direct object (e.g., *read a book*, *open the door*). These are typically transitive.

- **Tree-valent** – Require a subject, direct object, and indirect object (e.g., give, tell).

Transitivity operations directly manipulate this valency structure: Transitivity increases valency by adding a direct object actant. Detransitivization decreases valency by removing a direct object or converting it into an indirect one. For example, in Italian: *La mela cade* ‘The apple falls’ is one-valent. *Lui fa cadere la mela* ‘He drops the apple’ is two-valent (Renzi & Salvi, 2001).

Valency is not purely syntactic but also has a semantic dimension, determined by the core meaning of the verb. Furthermore, it is a dynamic tool in communication, speakers can adjust valency to manage information flow and focus: *He is cooking* – *He is cooking pasta*.

An important point is that the same lexical form can change its valency level depending on context. This feature is often explained as contextual transitivity and contextual detransitivization. For example:

He reads – only the subject is present;

He reads a book – a direct object appears alongside the subject;

He reads a book to the child – a three-valent structure is possible.

Azerbaijani provides clear evidence of how transitivity interacts with verb valency. Verbs in Azerbaijani are typically classified into one-valent, two-valent, and three-valent types, depending on the number of actants they require. For instance, *Qaçıram* ‘I run’ is intransitive and requires only a subject, whereas *Yolu qaçıram* ‘I run the road’ becomes transitive by introducing a direct object. Likewise, *Mən dostuma kitab verirəm* ‘I give a book to my friend’ illustrates a three-valent verb structure. Azerbaijani also demonstrates contextual transitivity and detransitivization: *O oxuyur* ‘He reads’ (intransitive), *O kitab oxuyur* ‘He reads a book’ (transitive), and *O, uşağa kitab oxuyur* ‘He reads a book to the child’ (three-valent). These examples confirm that the category of transitivity is closely linked with valency operations and plays an active role in shaping the communicative load of utterances.

In essence, transitivity is the grammatical manifestation of changes in a verb valency.

Conclusion

The categories of transitivity and detransitivity are not merely structures based on syntactic changes but are also functional systems with semantic and communicative values. The formation, expression, and use of these categories differ across various languages, conforming to their grammatical and typological features. The phenomenon of transitivity is realized through different means in each language structure – via morphological markers, syntactic transformations, or contextual changes. These differences reveal the systematic relationships within the language, the

organization of its information structure, and the methods of sentence formation aligned with the speaker's expressive intent. The valency potential of a verb and its demand for actants are variable, and this variability determines the actuality of speech, information load, and the purposefulness of communication. In conclusion, transitivity and detransitivity extend beyond the grammatical system of a language and become part of its functional layer serving communication. In conclusion, the categories of transitivity and detransitivity should not be understood merely as grammatical oppositions but as flexible mechanisms that bridge syntax, semantics, and communication.

REFERENCES

- Aliyeva S. (2009). The problem of Verb Valency. Baku: Nurlan.
- Bosque I., & Demonte, V. (1999). Gramática descriptiva de la lengua española). Madrid: Espasa Calpe, p. 402-415.
- Dixon D. R. W. (1994). Ergativity. Cambridge University Press, p. 85-90, 113-120.
- Helbig G. & Buscha J. (2001). Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für Ausländerunterricht (20th ed.). Leipzig: Langenscheidt.
- Jafarov F. (2004). The Category of Effectiveness in Modern Azerbaijani Language. Baku: Elm və Təhsil, p. 25-38.
- Kazimov A. (1993). Syntax of the Azerbaijani Language. Baku: Maarif, p. 112-118.
- Levin B. & Rappaport Hovav M. (1995). Unaccusativity: At the Syntax-Lexical Semantics Interface. MIT Press. p.136-145.
- Melchuk I. A. (1998). Course in General Linguistics. Vol. II, Part II: Morphological Meaning. Moscow-Vienna: 544 p.
- Real Academia Española. (2009). Nueva gramática de la lengua española. Vol. II. Madrid: Espasa Libros, p. 2565-2570.
- Renzi L. & Salvi G. (2001). Grande grammatica italiana di consultazione. Vol. II. Bologna. Il Mulino. p. 145-150, 152-155.
- Yasen I. I. (1986). On the Category of Transitivity. Chapter II, §4. Nauka. Moscow: p. 72-83.

İRAN SİNEMASINDA EGEMEN ERKEK TEMSİLLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

AN EVALUATION OF DOMINANT MASCULINE REPRESENTATIONS IN IRANIAN CINEMA

Aysel YILDIZ¹

Öz

Bu çalışmada, İran sinemasında egemen erkek temsiline odaklanarak sinemada erkek imgesi bağlamında toplumsal cinsiyet rollerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın temel sorusu, seçilen filmlerde erkek karakterlerin nasıl temsillerle sunulduğudur. İran sinemasının, Fars edebiyatı ve kültürüyle sıkı bir etkileşim içinde gelişmiş olması nedeniyle, erkeklik algısının nasıl şekillendirildiği ve yeniden üretildiği araştırmanın merkezinde yer almaktadır. Sinemanın sadece bir anlatı biçimi değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet rollerini görünür kılan ve bu rolleri dönüştüren ideolojik bir alan olduğu kabul edilmekte; bu çerçevede Connell'in hegemonik erkeklik teorisi çalışmanın teorik temelini oluşturmaktadır. Erkekliğin sabit ve değişmez bir olgu olmadığı, tam tersine tarihsel ve kültürel koşullar doğrultusunda sürekli olarak yeniden şekillendirildiği vurgulanmaktadır. Araştırma kapsamında, İran sinemasının farklı yönetmenlerinden seçilen Kayser (1969, Mes'ûd-i Kîmyâyî), Âkâ-yi Hâlû (1970, Dâryûş Mehrçûyî), Bâdigârd (2016, İbrahim Hâtemîkiyâ) ve Furûşende (2016, Aşgar Ferhâdî) filmleri sosyolojik film analizi yöntemiyle incelenmiş; erkeklik imgeleri ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Bulgular, erkeklik temsillerinin onur, namus, kahramanlık, cesaret, fedakârlık ve koruyuculuk gibi ataerkil değerler çerçevesinde kurulduğunu göstermektedir. Buna karşılık, kadın karakterlerin genellikle pasif, edilgen ve korunma ihtiyacı duyan figürler olarak betimlendiği tespit edilmiştir. İran sineması toplumsal cinsiyet rollerini hem yansıtan hem de yeniden üreten bir alan olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, sinema, klasik Fars edebiyatından köken alan ataerkil erkeklik anlayışını modern dönemde de sürdürmekte ve erkek karakterleri lûti geleneğinden esinlenen sert adam, ahlaki değerlere bağlı taşralı figürler, vatanını koruyan askerler veya modernleşme sürecine girmiş ancak ataerkil normlardan tam olarak kopamamış bireyler olarak sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet, Sinemada cinsiyet, İran sineması, Erkek imgesi.

Abstract

This study focuses on the dominant representations of masculinity in Iranian cinema, aiming to evaluate gender roles within the context of male imagery on screen. The central research question concerns how male characters are portrayed in the selected films. Given the close interaction between Iranian cinema and Persian literature and culture, the study centers on how perceptions of masculinity are constructed and reproduced. Cinema is understood not only as a narrative form but also as an ideological space that both renders gender roles visible and transforms them; within this framework, Connell's theory of hegemonic masculinity provides the theoretical foundation. It is emphasized that masculinity is not a fixed or immutable phenomenon, but rather continuously reshaped according to historical and cultural contexts. Within the scope of the research, four films from different directors of Iranian cinema — Qaeyser (1969, Masoud Kimiai), Mr. Naive (1970, Dariush Mehrjui), Bodyguard (2016, Ebrahim Hatamikia), Salesmen (2016, Asghar Farhadi) — were analyzed using a sociological film analysis method, and masculine representations were

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Farsça Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Karaman-TÜRKİYE ayselyildiz@kmu.edu.tr

examined in detail. The findings reveal that masculinity is constructed within a framework of patriarchal values such as honor, dignity, heroism, courage, sacrifice, and protectiveness. Conversely, female characters are often depicted as passive, submissive, and in need for protection. In conclusion, Iranian cinema emerges as a domain that both reflects and reproduces gender roles. In this context, cinema perpetuates the patriarchal constructions of masculinity rooted in classical Persian literature in the modern era, presenting male characters as tough men inspired by the lūti tradition, rural figures bound to moral values, soldiers defending their homeland, or individuals who have undergone modernization but remain unable to fully break away from patriarchal norms.

Keywords: Gender, Gender in cinema, Iranian cinema, Male image.

Giriş

Sosyal bilimlerde son zamanlarda kendisine yer edinmiş bir kavram olan hegemonik erkeklik kavramı, 1980’lerde alana dâhil edilmiş olup birçok çalışmaya da kaynaklık etmiştir (Connell, 2019, s. 18). Kadın ve erkeğin farklılıklarını biyolojik yapısında arayan düşünce sistemi yerini zamanla toplumsal sistemin sorguladığı düşünce sistemine bırakmıştır (Özbaş Anbarlı, 2019, s. 83). Demez’e göre kadın ve erkeğin bir toplum içindeki yerini belirleyen temel öğe kadının ya da erkeğin biyolojik özellikler değil, toplumsal değerlerin aktarımındaki yeridir (2005, s. 74). Toplumsal cinsiyet kitle iletişim araçlarında sıklıkla kendisine yer bulmaktadır. Kitle iletişim araçları zamanla ve gelişen teknolojinin etkisiyle toplumun vazgeçilmez bir kavramı olmuştur ve bireyin toplumla bütünleşmesi, toplumun bir parçası olması noktasında önemli bir etkisi vardır. Bir kitle iletişim aracı olarak sinema, toplumun aynası niteliğinde bir dildir. Ayrıca olay örgüsü olması sebebiyle toplumun değer sistemini yansıtacak ve etkileyecek bir etkiye sahiptir. Toplumsal değerleri yansıtmaları açısından da en etkili kitle iletişim araçlarından biridir. Dolayısıyla toplumun kültürel yapısından, sanatından ve ideolojisinden ayrı düşünülemez (Uluyağcı, 2001, s. 29). Sinema, uzun yıllardır kadının toplumdaki konumunu, toplumun kadına bakış açısını yansıtmaları açısından önemlidir ve bu konularda yapılmış çalışmalar oldukça yaygındır. Ancak sinema; siyaset, toplumsal ve ekonomik hayat gibi erkeklerin öne çıkarıldığı toplumlarda, erkekleri, toplumun ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda yansıtmaktadır. Bu çalışma ile eril egemen bir yapıya sahip olan İran sinemasında, erilliğin nasıl ele alındığı ve yansıtıldığı üzerine durulacaktır. İran sinemasında kadın karakterler genellikle zayıf, erkek karakterin arkasına sığınan, ev içinde aktif ama kamusal alanda pasif ve güçsüz, yer yer namus konusunda eleştirilen bir konumdadır. Erkek karaktere baktığımızda ise özellikle toplumda oldukça aktif, sözü geçen, yer yer kabadayı ve cesaret timsali olan, kurtarıcı konumunda karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada Mes’ûd-i Kîmyâyî, Dâryûş Mehrcûyî, İbrahim Hâtemîkiyâ ve Aşgar Ferhâdî’nin seçilen filmlerinde egemen erkek kavramı incelenmiştir. Bu incelemede, filmlerde erkek karakterler topluma hangi rollerde sunulmuş, bu rolleri yansıtırken ortaya koydukları tavır ve davranışlar filmlere nasıl yansıtılmıştır? sorusu temel alınmış ve bu bağlamda dört farklı film üzerinden egemen erkek imgesinin bu filmlerde nasıl yansıtıldığı değerlendirilmiştir. Bu filmlerin

ortak noktaları çalışmamızın çıkış noktası ve karakterlere dayatılmış olan erkeklik kavramıdır. Filmler erkek odaklı filmler olduğu için seçilmiş ve nitel araştırma yöntemlerinden sosyolojik film analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Çalışmanın kuramsal çerçevesi, R.W. Connell'in hegemonik erkeklik kuramına dayanmaktadır. Connell, erkekliği statik ve tek bir biçimde görmez; aksine toplumsal bağlam içinde sürekli yeniden inşa edilen ve güç ilişkileriyle şekillenen bir olgu olarak tanımlar. Bu bağlamda, sinemada erkek karakterlerin hangi davranış kalıplarıyla, hangi normatif rollerle temsil edildiği kuramsal olarak tartışılacaktır. Toplumsal cinsiyet (gender) kavramı, cinsiyet kavramının genellikle biyolojik farklılıklara atıfta bulunmasının yetersiz görülmesiyle, cinsiyetler arasındaki farklılıkların toplumsal boyutuna gönderme yapmak için kullanılmaya başlanmıştır (Sancar, 2011, s. 176). Bireyin doğumuyla birlikte gelen cinsiyeti üzerinden toplumun atfettiği anlamlar ve roller toplumsal cinsiyet kavramını oluşturmaktadır. Marshall'a göre toplumsal cinsiyet; kültür tarafından belirlenmekte olduğu gibi, erillik ve dişillik arasındaki toplumsal bakımdan eşitsizliğe gönderme yapmaktadır (1999, s. 98). Literatürde toplumsal cinsiyet, bireyi kadınsı ya da erkeksi olarak kategorize eden özellikler şeklinde tanımlanmıştır (Çetin Erus ve Gürkan, 2012, s. 207). Toplumsal cinsiyet, toplum tarafından ortaya konan bir cinsiyet ayrımı, cinselliğin toplumsal ilişkilerinin bir sonucudur (Şeker, 2021, s. 25). Kadın ve erkeğin toplum içinde sahip olduğu farklı rollerin doğallıkla pek bir alakası yoktur, toplumsal ve kültürel olarak insanlar tarafından belirlenir (Ozan, 2014, s. 60). Toplumsal cinsiyet, kültürle ilgili değerlere, uzam ve mekâna göre değişiklik gösterir. Toplumun bireye atfettiği birtakım roller vardır ve bireylerin bu rollere göre davranması beklenir. Toplum kadına ve erkeğe farklı roller, görev ve sorumluluklar verir. Bu rollere göre genellikle kadınların pasif; erkeklerin ise aktif ve daha başarılı oldukları düşünülür. Bu tür düşüncelerin sürdürülmesinde aile, toplum ve kitle iletişim araçlarının etkisi vardır (Kaymaz Mert, 2022, s. 13). Kadınların özgürleşme hareketinin ortaya çıkışının ardından erkekler ve toplumsal cinsiyet hakkında bir tartışma başlatılmış; akabinde erkeklerin özgürleşme hareketi ortaya çıkmış fakat sonraları pek fazla gerçekçi çalışma yapılmadığından kaybolup gitmiştir (Connell, 2019, s. 10). Kadın ve erkek arasında birtakım doğuştan gelen farklılıklar olmasına rağmen çoğu farklılık aslında kültürel ve sosyaldir (Dökmen, 2016, s. 144). Erkek imgesi, ailenin geçimini sağlayan bir noktadadır dolayısıyla ekonomik güç onun elindedir. Bourdieu'ya göre ise erkeklik ilişkisel bir kavramdır, yani erkeklik, kendi içinde bir tür dişil korkusu olanın cesaret göstermesi gereken bir olgudur (2014, 71). Cesarete iten sebepte erkeğin arkadaşlarının yüzüne bakamayacak hâle düşmesi, ya da zayıf, nanemolla, kız, ibne gibi kategorilere itilme korkusudur (Bourdieu, 2014, s.71).

Toplumsal cinsiyet kavramı son zamanlarda sanatın tüm alanlarında olduğu gibi sinema alanında da sıklıkla kullanılmaktadır. Sinema, ataerkil ideoloji tarafından üretilen toplumsal cinsiyet rollerinin aktarılmasında etkin olduğu kadar popüler bir kitle iletişim aracıdır (Parsa ve Akçora, 2017, s. 15). Sinemada cinsiyet açısından bazı temsil biçimleri değerlendirildiğinde eril imge genelde güçlü kişilikler olarak topluma hizmet etmekte ve kahraman olarak yansıtılmaktadır. Ataerkil sistemin ve kültürlerin erkeğe yüklediği güçlülük, kararlılık ve haysiyet gibi özellikler filmlerde ağırlıklı bir şekilde gösterilmektedir (Kaymaz Mert, 2022, s. 13). Özen'e göre eril görüş açısını taşıyan sinemada erkek imgesi olağan, doğal ve ahlaki tutumlar göstermekte ve izleyiciye de bu şekilde yansıtılmaktadır (2017, s. 37). Sinemada, erkek ve kadının tercih edilmesi popüler kültür değerlerine göre şekillenmektedir. Örneğin maço olarak özenilen, her erkeğin öyle olması zorunluluğu gibi resmedilen algı, zamanla artıp azalsa da çoğu filmde varlığını devam ettirmektedir (Özen, 2017, s. 40). Toplumda oluşan değişim, toplumsal cinsiyet kavramını da etkilemekte, cinsiyet rolleri değişmekte ve yeni roller görülmektedir, bu değişim ister istemez sinemaya da yansımaktadır.

1970'li yıllarda toplumsal cinsiyet ve erkeklik üzerine yapılan tartışmaların oldukça popüler olduğu bir dönemde, Laura Mulvey'nin *Görsel Haz ve Anlatı Sineması* adlı makalesi, bu tartışmaları sinema alanına taşımıştır. Mulvey'in bu dikkat çeken çalışması, dünya sinemasında, özellikle de Hollywood'un ana akım sinemasında erkeğin temsili üzerine derinlemesine bir tartışma başlatmıştır (Eyüßleyen, 2010).

İran Sinemasında Erkek İmgesi

Sinemada cinsiyet araştırmaları uzunca bir süre kadın ve kadınlık üzerinden ilerlemiştir. Erkek imgesi ise genellikle perde arkasında kalmıştır. Oysa toplumsal cinsiyet ilişkileri kadını olduğu kadar erkeği de kapsamaktadır. Sinema filmleri toplumu ve kültürü yansıttığı gibi şekillendiren araçlardandır. Dolayısıyla toplumun deneyim ve bakış açılarını yansıtan sinema, toplumsal cinsiyet konusunda da hizmet etmektedir. İran sineması açısından baktığımızda genel olarak Türkiye'de, İran sineması birçok araştırmamanın konusu olmuştur, bunu takiben toplumsal cinsiyet bağlamında kadın kavramı da İran sineması araştırmalarının başında gelmektedir. Cinsiyet araştırmalarında, bir toplumun yansıtılmasının kadın imgesi olduğu kadar erkek imgesinin de önemli olduğu aşikardır. Bu doğrultuda çalışmada İran sineması özelinde, belirlenen filmlerde egemen erkek kavramı ele alınmıştır.

İran sinemasında erkeklik temsilleri değerlendirilirken, yalnızca yönetmenlerin cinsiyeti ya da bireysel estetik tercihler değil, aynı zamanda İran'da sinema üretimini doğrudan etkileyen siyasi ve kültürel bağlam da göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, örtünme kuralları nedeniyle kadın bedeninin görselleştirilmesindeki kısıtlamalar, erkek karakterlerin anlatıdaki baskın rolünü daha da pekiştirmektedir. Ayrıca İslam Devrimi sonrası sinemanın ideolojik yönlendirmeleri, erkekliğin

kahramanlık, fedakârlık, vatanseverlik gibi geleneksel normlarla inşa edilmesini teşvik etmiştir. Genel bir gözlem olarak İran sinemasının başlangıcından itibaren erkek karakterlerin ve son zamanlara doğru da çocuk karakterlerin filmlerde yer aldığını, kadınların ise erkeğin gölgesinde kalan rollerde, iffet, namus gibi konularda kötü kadın olarak yer aldığı gözlemlenmektedir. İran sineması penceresinden, erkek imgesinin ve erkeklik temsillerinin az sayıda çalışmaya konu olduğu ve genellikle kadın konusunun işlendiğini tekrar etmek yerinde olacaktır. Cinsiyet açısından bazı temsil biçimlerini değerlendirmek gerekirse, erkek imgesi genelde kahraman olarak yansıtılmaktadır. Ataerkil toplumların erkeğe yüklediği yiğitlik, cesaret ya da kahramanlık gibi özellikler filmlerde oldukça yoğun bir şekilde gözlemlenmektedir. İran sinemasında yönetmenlerin genelde erkek olmasından kaynaklı, filmler erkek gözünden aktarılır, kadınlar genel anlamda (istisna filmler dışında) daha arka plandadır. Kadın karakter sıklıkla pasif olarak yansıtılırken erkeğe muhtaç, namuslu, anlayışlı, anne ve geleneksel bir şekilde gösterilir. Kısacası İran sineması cinsiyet açısından değerlendirilecek olursa erkeklerin genelde kahraman ve güçlü kişilikler olarak yansıtıldıkları görülmektedir. İran filmlerinde erkek imgesi çok kullanılsa da İslam Devrimi öncesi ve sonrası farklı türde erkek imgesi kendini göstermektedir. İran sinemasının kökenleri yirminci yüzyılın başlarına dayanır özellikle 1950’li ve 60’lı yıllar İran sineması için hareketli geçmiş İran sineması açısından oldukça verimli yıllar olmuştur. Bu yıllarda hükümet halk kahramanlarının yer aldığı tarihî filmleri daha çok teşvik etmiş, kabadayılık filmleri öne çıkarmıştır. Özellikle sert adam (lûti) imajı bu yıllardan itibaren sinemada yer bulan bir tür olmuştur. İlerleyen bölümlerde İran sinemasında sert adam imgesinin geliştiği ilk filmlerden olan Mes‘ûd-i Kîmyâyî’nin *Qayşer* filminde kabadayılık; Mehrcûyî’nin *Âhâ-yi Hâlû* filminde karşımıza çıkan saf erkek karakteri, İbrahim Hâtemîkiyâ’nın *Bâdigârd* filminde eski bir askerin ülkesi uğruna büründüğü muhafız karakteri ve Aşgar Ferhâdî’ye ait *Furûşende* filminde ise bir kocanın namus kavramı üzerinden dönüştüğü eril kişilik, egemen erkek bağlamında değerlendirilecektir.

Mes‘ûd-i Kîmyâyî ve Qayşer Filmi

İran sinemasında içerisinde sert adam (Far, لوطی lûti) karakteri barındıran ve bunun bir tür olarak yayılmasını sağlayan ilk filmler arasında *Lat-i Cevânmerd* ve *Cunûb-i Şehr* vardır (Naficy, 2011, s. 261). Ancak Mes‘ûd-i Kîmyâyî ile bu tür daha da yaygınlaşmıştır. Mes‘ûd-i Kîmyâyî 1941 yılında Tahran’da dünyaya gelmiştir. Kîmyâyî, sinema hayatına 1964’te Samuel Khaçekiyan’ın yönettiği *Darbe* filmiyle başlamıştır (Laleh, 2015, s. 378). Yönetmen genellikle klasik İran edebiyatından ilham alarak filmler üretmiştir. Özellikle Firdevsî’nin kahramanlık öykülerini günümüz insanları ile birleştiren filmler üretmiştir. Kîmyâyî’nin 1969 yılında çektiği *Qayşer* filmi, İran sinemasını modern yönde değişime zorlayan ve sinemada yeni bir döneme yol açan filmidir (Aktaş, 2015, s. 37). Film, intikam üzerine kurulu başrollerinde Behrûz Vusûkî’nin olduğu dram türünde bir filmidir. Filmin açılış sahnesi dövmeli bir erkek vücuduna kameranın yakın çekimiyle

başlar. Dövmeler Firdevsî'nin (935-1020) ünlü eseri *Şâhnâme*'den izler taşımaktadır (Sadr, 2006, s. 137).

Filmin ilk sahnesi ambulansla başlamaktadır. Bir kadın ambulandan indirilir, bu esnada yanında bulunan kadın (annesi) kızım ölürse ağabeylerine (Ferman ve Kayser) ne deriz diye ağlamaktadır. Genç kız, arkasında bir mektup bırakarak intihar etmiştir. Genç kız, Mansur adında bir adam tarafından tecavüze uğramıştır ve bu sebepten intihar etmiştir. Tam bu esnada abisi Ferman eve girer ve kız kardeşinin tecavüze uğradığını duyar. Ferman çok sinirlenir ve sandıktan aldığı bıçakla Mansur'u öldürmeye gider. Dayısı bıçakla gitmesine izin vermez. Ferman, Mansur'u dükkânında bulur ve bir arbeye çıkar. Mansur'un kardeşleri Ferman'ı öldürürler. Kayser, Abadan şehrinden ailesinin yanına dönmüştür. Herkesin yüzü asıktır. Kayser aldığı hediyeleri gösterirken dayısından, kız kardeşi Fati'nin öldüğünü öğrenir. Biraz zaman geçtikten sonra Ferman'ın da öldüğü anlaşılır. Kayser intikam alacağını söyler. Katil Kerim'in hamamda olduğunu öğrenir ve hamamda Kerim'i öldürür. Kayser sırasıyla diğer katillerin peşine düşer. İkinci olarak Rahim'i mezbahada öldürür. Kayser'in annesi ölmüştür. Annesinin mezarı başında polisler görüntüye gelir. Kayser'in katil olduğu anlaşılmıştır ve definden sonra tutuklanacaktır. Ancak Kayser kaçır. Bir şekilde Mansur'un yerini öğrenir ve birkaç gün sonra da kız kardeşinin tecavüzcüsü olan Mansur'u tren istasyonunda öldürür. Kendisi de yaralanır ancak polisler tarafından yakalanır. Film burada son bulur.

Filmde iki temel erkek karakter göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki olan Ferman karakteri, filmde kasaptır ve mahallelinin düşüncesine göre yanına kimsenin yaklaşmadığı bir kabadayıdır. Ancak yine mahalleliye göre hacca gittikten sonra daha iyi bir insan olmuştur. Ayakkabısı ve başına taktığı şapka Ferman karakterine ağır bir ağabeylik havası katmıştır. Kız kardeşinin tecavüze uğradığını duyduğunda deliye döner ve tecavüzcü Mansur'u öldürmeye kalkışır. Annesi, *sen yeminlisin, yemin ettin yapma* diye oğlunu durdurmaya çalışır. Ferman; *namus, haysiyet meselesidir* der. Karakterin bu ifadesinden de görüldüğü üzere, namus ve haysiyet kavramları erkeklik söylemine dönüşmüştür. Karakter, eğer kendisi bunu yapmazsa kardeşi Kayser'in tüm mahalleyi kana bulayacağını söyler ve seyirci, Kayser hakkında onu görmeden daha bilgi sahibi olur. Ferman, tecavüzcüyü öldürmeye giderken eline bıçak alır, dayısı ise karşısındakilerin bıçaktan değil, onun gücünden korkmaları gerektiğini bu yüzden bıçakla gitmemesini mert olmasını söyler. Bu söylemde de bir erkeklik söylemi görmekteyiz. Dayısı onu bıçaksız bir mert olmaya davet etmektedir.

Kayser karakteri, filmde başroldür. Kayser, ayakkabılarının ökçesine basan, takım elbiseli bir karakter olarak ekrana gelir. Dış görünüşü itibarıyla filmlerde yer alan sert erkek imgesini yansıtmaktadır. Ceketini omzuna atması ile oluşan tarzı kendisinde adeta bir kabadayı ve egemen erkek edası yüklemektedir. Bir diğer nesne de özellikle geleneksel toplumlara bakıldığında erkek kavramının göz ardı edilemez bir aksesuarı olan tespihtir. Kayser karakterinin elinden düşürmediği

tespihi de karakterin yansıttığı kabadayılık görüntüsünü desteklemektedir. Kayser'in düşüncesi öl ya da öldür üzerinedir. Bu düşüncesinde de bir erkeklik olgusu vardır. İntikam hırsı gözlerini kaplamıştır. Erkeklik intikam almayı, namusunu temizlemeyi ve kadını korumayı gerektirmektedir.

Kayser karakteri, Connell'in hegemonik erkeklik modelinde tanımladığı onur, namus ve fiziksel güç gibi kavramlar üzerinden inşa edilir. Karakterin dış görünüşü tespih, bıçak, ceket gibi semboller, onun geleneksel erkeklik normlarını temsil etmesini sağlamaktadır. Filmdeki dövme sahnesi, *Şâhnâme* gibi epik anlatıların erkeklik kurgularına gönderme yaparak kültürel bir süreklilik yaratır. Filmde gözlemlenen iki erkek imgesi dışında filmin girişinde kullanılan müzik, hikâye boyunca devam eder ve gerilimi yansıtır. Müzikte duyulan enstrümanlar filmin bir kahramanlık ve erkek egemen bir film olduğunu, dövmeli sahneler de erkek imgesinin daha ön plana çıktığını vurgular niteliktedir. Bu filmde gördüğümüz sert adam türü Türkiye'de de popüler olmuştur. Sert adam rolünün görüldüğü *Kayser* filminden etkilenerek çekilen ve Kayser rolünde Cüneyt Arkın'ın oynadığı *Alın Yazısı* filmi bu türün ülkemizde de yaygınlaşmasına öncülük etmiştir (Naficy, 2011, s. 306). Ferman ve Kayser karakterleri ile toplum tarafından dayatılmış olan erkek; kız kardeşinin namusunu korur, gerektiğinde intikam için öldürür, kabadayıdır diğer taraftan bakıldığında kadın çaresiz ve güçsüzdür.

Dâryûş Mehrcûyî ve Âkâ-yi Hâlû Filmi

Ülkemizde de oldukça tanınırlığı olan yönetmen, 1939 yılında Tahran'da dünyaya gelmiştir. Mehrcûyî, 1969 yılında 'Azâ-dârân-i Bayel adlı eserden ilham alarak uyarladığı *Gâv* filmi ile yeni dalga İran sinemasının başlangıcını yapmıştır. Bir diğer filmi olan *Âkâ-yi Hâlû*; 'Alî Naşîryân tarafından yazılmış ve televizyonda da gösterilen bir oyundan uyarlama bir filmidir ve 1970 yılında Dâryûş Mehrcûyî tarafından sinemaya aktarılmıştır. Hâlû'nun sözlük anlamına baktığımızda çabuk kanak ve saf anlamlarına geldiğini görürüz (Abadis). Film, ana karakterin bir grup insan tarafından Tahran'a uğurlanması ile başlar. Ana karakter olan Hâlû Bey (filmde adı hiç geçmez) evlenmek istemektedir. Kendine uygun bir eş için Tahran'a gider. Tahran otogarında inen Hâlû Bey, geldiği şehirde her şeyin çok hızlı olmasına, insanların tutumuna oldukça yabancısıdır. Arkadaşının çalıştığı otele gitmek ister. Yüksek binalar, kalabalık yollar karşısında Acayip! Hayret! diyerek otelin adresini sorar. Karakterin kente dair şaşkınlığı, onun geleneksel değerlerle biçimlenmiş yaşam biçiminin modern hayatla karşılaşmasındaki kültürel kırılmayı temsil etmektedir. Bu durum, taşra-eril figürlerin sinemadaki yerleşik kodlarıyla ilişkilendirilebilir. Otele geldiğinde kendine bir oda tutar. Ertesi gün arkadaşının adresini ararken bir mağazanın önünden geçer ve vitrinde gördüğü gelinlik fiyatını sormak için içeri girer. Düğün ya da gelin yoktur ama Hâlû Bey yine de gelinliğin fiyatını öğrenmek ister. İçeride alışveriş yapan bir kadın (Mehri) vardır. Hâlû Bey görür görmez kadına vurulur. Kadından gelinliği denemesini ister. Gelinliği satın almaya karar verir. Bu arada Mehri ile sohbet

etme şansı bulur. Hâlû Bey, Mehrî'den etkilenir ve onunla evlenmek ister. Bir gün birlikte Mehrî'nin çalıştığı kafeye giderler. Mehrî, baba dediği adamla Hâlû Bey'in tanışmasını sağlar. Hâlû Bey bir fırsatını bulup kafe sahibine Mehrî ile evlenmek niyetinde olduğunu söyler. Hâlû Bey biraz zaman geçince Mehrî'nin kafe sahibinin kızı olmadığını, orada fahişelik yaptığını öğrenir. Ancak buna aldırış etmez. Mehrî'ye tövbe ettirip onunla evlenmek niyetindedir. Mehrî'nin sürekli yanında gördüğü adamın, onun daimî müşterisi olduğunu anlar ve hayal kırıklığına uğrar ancak yine de evlenmek istemektedir. Buna sinirlenen adam, Hâlû Bey'i döver. Hâlû Bey'in eşyaları verip onun şehirden gitmesini isterler. Film otobüse binmiş ve memleketine geri dönmeye karar vermiş olan Hâlû Bey'in, yanında Mehrî ile köye döndüğünü hayal etmesi ile son bulur.

Bu örneğimizde ele alınan filmde, filmin başkahramanı biraz ters köşe yaparak güç, cesur ve kabadayı erkek imgesi dışında bir erkek karakterdir. Hâlû Bey'in üzerinden bu filmde erkek imgesi saflığın ve geleneksel yaşamın göstergesi olarak sunulmaktadır. Ancak her ne kadar erkek odaklı bir film olsa da şaşırtıcı bir şekilde filmde ana karakterin adı hiç geçmez. Filmde karşımıza çıkan erkek imgesi, film boyunca gelenekselliği temsil eder. Ahlaklı, dürüst, yardımsever, duygusal ve iyi niyetlidir. Film boyunca kurduğu cümlelerden ne kadar kibar olduğu anlaşılır. Şiir defterine şiirler yazması ve şiirler okuması entelektüel yanını gösterir. Ana kahraman olan erkek imgesi, devlet memurudur ve bunun toplumda önemsenecek ve saygı gösterilecek bir avantaj olduğunu düşünmektedir. Bu noktada bakıldığında kötü kadın rolünde olan kadın, saygın meslek sahibi olan ise erkek karakterdir. Hâlû Bey toplumun ona biçtiği rol ile kadını kötü hayattan kurtaracak adeta bir kahraman olacaktır. Erkek, kadını her şartta korur ve kurtarır; çünkü bu, toplum tarafından erkek cinsiyetine atfedilen bir görevdir. Filmin başlarında verilen iyi niyetli, temiz kalpli, kötülük düşünmeyen, sakar, saflığıyla işleri birbirine karıştıran erkek imgesi filmin sonuna doğru bir değişim ve dönüşüme maruz kalır ve zekâsıyla işin içinden sıyrılıp kötü niyetli kişilerin çirkin yüzlerini açığa vuran bir erkek imgesine dönüşür. Yani erkek imgesi yine akıllıdır, seçendir ve kahramandır.

İbrahim Hâtemîkiyâ ve Bâdigârd Filmi

1979'da İran-Irak Savaşı'nın zorladığı sinema koşulları değişmiştir. Devrim öncesi usta yönetmenler de dâhil olmak üzere sinemacılar savaş melodramları çekmişlerdir. İbrahim Hâtemîkiyâ bu yönetmenlerden biridir. Özellikle İran İslam Devrimi'nden sonra İran sinemasında adından söz ettiren Hâtemîkiyâ, 1961 yılında Tahran'da doğmuştur. Yönetmen, savaş bölgesinde geçirdiği yaklaşık yedi yıllık bir zaman sonrasında sinemaya yönelmiştir. Savaş zamanını, savaştaki kahramanlık öykülerini sinemada göstermeye başlayan yönetmen, savaş sineması alanındaki hayatına başta savaş ve cephe temalı senaryolar yazarak ve kısa filmler ortaya koyarak başlamıştır (Özkan, 2020, s. 86). Devrim sonrası sayılan genç yönetmen çektiği filmlerle adını duyurmuş ve melodram akımına yeni bir boyut ve renk kazandırmıştır (Laleh, 2015, s. 157). Cinsiyet kavramı açısından

bakıldığında dönemin savaş konulu filmlerinde ağırlıklı olarak erkek karakterler ve kimi zamansa çocuklar gösterilmiş, kadınlar göz ardı edilmiş ya da onlara silik karakterler olarak yer verilmiştir (Özkan, 2020, s. 86). Çalışmamızın üçüncü örnekleme olan, uluslararası ödüllü *Bâdigârd* filmi, Hâtemîkiyâ tarafından 2016 yılında çekilmiştir. İran’da tanınmış siyasileri korumakla görevli olan başrol Albay Haydar’ın (Perviz Perestuyi) bir olayda yaralanması ile kendisini ve mesleğini sorgulaması üzerine bir konu işlenmektedir. Film, göz kontrolüne gelen bir koruma (badigart) ile doktorun konuşması ile başlar. Sonra görüntüye bir kaleyi ziyaret eden siyasî bir karakter ve aynı koruma gelir. Sonradan cumhurbaşkanı yardımcısı olduğu öğrenilen siyasîye, ziyaret ettiği kale meydanında bir suikast düzenlenir. Korumanın dikkati sayesinde yaralı olarak suikast atlatılır. Ancak yaşanan bu olay Haydar’ı oldukça etkilemiştir. Siyasilere korumalık yapmaktan vazgeçmek ister ve kendisine bir bilim insanı olan profesörü koruma görevi verilir. Ancak genç profesör koruma istememekte ve badigart Haydar’a zorluk çıkarmaktadır. Bu esnada saldırıda yaralanan cumhurbaşkanı yardımcısı ölmüştür. Olayı araştıran müfettiş, Haydar’ı suçlu bulmuştur. Olay sonuçlanana kadar Haydar açığa alınmıştır. Görüntüye bir araçta karısı ve Haydar gelir. Öndeki araçta da karısı ile birlikte profesör vardır. Profesörün arabasına bir bomba yerleştirilmiştir. Haydar müdahale eder ve gelişen olaylar neticesinde ölür. Film Haydar’ın ölüm sahnesi ile son bulur.

Hâtemîkiyâ, İran-Irak Savaşı ile başlayan kutsal savunma sinemasının ilk yönetmenlerindendir. Örneğimiz olan *Bâdigârd* filmi, İran kutsal savunma sinema türünün başarılı örneklerinden ve erkek odaklı bir filmidir. Filmde koruma (badigart) rolünde gördüğümüz Haydar başroldür. Egemen erkek profili, Haydar üzerinden seyirciye yansıtılmıştır. Haydar, düşünülenin aksine erkeksi bir bedene ve güce sahip değildir. Savaş zamanı hayatta kalanlardan, orta yaşlı bir adamdır. Hayatını siyasi liderlere korumalık yaparak sürdürmektedir. Haydar, kutsal savunma sinema türünün bir klasiği olarak sessiz, içe kapanık ancak vicdanlı bir erkek karakterindedir. İzleyicinin karşısında cesur ve gözü pek, mesleğine inancı ve saygısı olan bir erkek imgesi vardır. Ülkesi, ideolojisi ve ailesi için kendini feda edebilecek bir görüntüsü vardır. Aynı zamanda izleyici onu iyi bir baba ve koca rolünde görmektedir. Her ne kadar kendisini mesleğine adanmışsa da sonunda yaşadıkları seyirciyi şaşırtmaktadır. Seyirci bir sahnede kadın ve erkek güç eşitsizliğini görür. Buna göre bir sahnede Haydar’ın karısı bir uyuşturucu satıcısı tarafından yere itildiğinde Haydar, görünüş olarak kendisinden daha iri olan bir adamı yere serer. Burada kadın imgesi erkeğin gücüne muhtaç gösterilirken, Haydar karakteri hegemonik erkekliğin örneği olarak kendine güveni tam bir şekilde öne çıkartılır. Kısacası erkek imgesi bu filmle birlikte; ideal koca, cesur, asker ve vatani için ölmekten çekti

nmeyen bir eril olarak seyirciye sunulur.

Aşgar Ferhâdî ve Furûşende Filmi

Yaptığı filmlerle dünya çapında ödüller alan ve ülkemizde de oldukça iyi tanınan Aşgar Ferhâdî, 1972 yılında İsfahan’da doğmuştur. Ferhâdî’nin filmlerinde bulunan erkek karakterler normal kişiliklere sahipken kritik zamanlarda yerinde kararlar veremezler. Yönetmene göre erkeklerde bulunan sahiplenme duygusunun gücü onları yönlendirir ve bu durum geleneksel toplumlarda daha da açıktır (Sarani Azar, 2018, s. 77). Çalışmamızın son örnekleme olan *Furûşende* filmi, Cannes Film Festivali’nde En İyi Senaryo Ödülü’nü almıştır. Başrol Şahâb Huseynî de filmdeki başarılı performansı ile Cannes’da En İyi Erkek Oyuncu ödülünü kazanmıştır (Oylum, 2019, s. 125).

Furûşende filmi, tiyatro oyuncusu olan bir çiftin yaşamlarını ve evliliklerini konu alır. Film, çökmek üzere olan bir binadan insanların kaçışması ile başlar. Tiyatrocu olan çift (İmad ve Rana), boş zamanlarında bir tiyatro oyunu üzerine çalışmaktadırlar. Bu esnada yeni bir ev bulurlar ve taşınırlar. Evin bir odası kilitlidir. Eski kiracı eşyalarından bir kısmını o odaya koyup kapısını kilitlemiştir. Bir akşam İmad eve geç gelmiştir, Rana da evde tek başınayken eve yabancı biri girer ve Rana’ya saldırır. İmad olanları hastanede öğrenir. Önceki kiracı bir hayat kadınıdır ve evde Rana’ya saldırıda bulunan kişi onun müşterisidir. İmad evde bulduğu bir araba anahtarı ve telefon ile ilişkilendirdiği saldırganın peşine düşer. Bir şekilde saldırganı bulur. Saldırgan yaşlı ve savunmasız bir adamdır ancak bu İmad için adamın kötü olayların suçlusu konumunda olması gerçeğini değiştirmemiştir. Yaşlı adam ile Rana’nın söyledikleri çelişmektedir. Ancak yaşlı adam her şeyi itiraf eder. İmad, yaşlı saldırganı banyoya kilitler. Akşam olduğunda geri saldırganın yanına gelir. Saldırganı, ailesine her şeyi anlatmakla tehdit eder. Adam kalp krizi geçirir. Ailesi yaşlı adamın yanına gelir. İmad, karısı Rana’nın isteği ile adamın ailesine hiçbir şey anlatmaz. Saldırgan ve ailesi giderken tekrar kalp krizi geçirir. Tiyatro sahnesi görülür, Rana ve İmad rollerine hazırlanırlar. Film bu şekilde son bulur.

İmad karakteri toplumda saygın bir mesleğe sahiptir, seyirci kendisini öğretmen rolünde görmektedir. Aynı zamanda akşamları da tiyatro oyuncusudur. İmad karakteri düşünceli, yardımsever ve kibar bir koca rolündedir. Karısının uğradığı saldırı İmad’ı farklı bir pozisyona düşürür. Karısına yapılan saldırı sonucunda bu ideal erkek karakteri saldırgan ve sinirli bir adama dönüşür. İmad, yaşanan saldırı sonucunda, karısının kendi sorumluluğu altında olduğu inancıyla polise gitmekten imtina eder, olayı erkekçe kendi çözmelidir çünkü karısı üzerinden de olsa aslında kendi namusuna bir saldırı olmuştur. Toplumda saygın bir konumda ve bir eğitimci olmasına rağmen saldırganı kendi bulmak ister. Birlikte yaşadıkları evde gerçekleşen saldırıyı kendi erkeklik gururuna yediremez. Öyle ki, saldırının bir erkek tarafından gerçekleştirildiğini yakın arkadaşlarına bile söyleyemez, o kadar gurur yapmıştır ki bir öğrencisinden yardım isterken karıma bir araba çarptı der ve yalan söylemeyi

tercih eder. Burada da yaşanan olayın kendi saygınlığını etkileyeceğini, Bourdieu'nun da değindiği *arkadaşların gözünde ne hâle düşerim* düşüncesi ortaya çıkmaktadır (2014, 71). Tüm bunlarla birlikte seyirci, İmad karakterinde hem bir koca hem bir mağdur hem de intikam peşinde koşan bir erkek imajı görmektedir. İmad, yaşlı ve savunmasız saldırgan ile kendi vicdanı arasında kalır. İntikam almak isteyen adam yerini, vicdanı ve erkeklik duygusu arasında sıkışmış bir erkeğe bırakır. Erkek karısının namusundan sorumludur, namusuna yapılan saldırıyı kabullenemez kendine de yakıştıramaz. Bu film ile bir kez daha gösterilmektedir ki aciz, zayıf olan kadındır ve kadının namusunu erkek korumalıdır.

Sonuç

Toplumsal cinsiyet bağlamında kadından dişil olması beklenirken erkekten de eril olması beklenir bu da beraberinde sosyal rolleri ve ataerkil bakış açısını getirmektedir. Toplumsal cinsiyetin net bir şekilde görüldüğü sinemada erkeğe ve kadına bakış, erillik ve dişilliğin temsil edilişi genellikle erkek gözünden yapılmaktadır. Kitle iletişim araçlarından biri olan sinemada erkek ve kadına bakış açısı ve onların filmlerde temsil ediliş biçimleri çoğunlukla erkek egemenliğini barındıran bir yapıdadır. Kısacası sinema, erkek egemenliğinin toplumsal alanda etkin bir biçimde ön planda olduğunun görüldüğü alanlardan biridir. İran sineması özelinde bakıldığında kadın, erkek karakterin arkasında kalmaktadır.

Erkek imgesinin İran sinemasında nasıl yansıtıldığını değerlendirmek için seçtiğimiz ilk örneklemimiz *Kayser* filmi, modernleşmeye bir tepki ve geleneksel şövalyelik ve erkeklik değerlerinin yükseltilmesine bir örnektir. Kayser karakteri, kız kardeşinin namusunu korumalıdır, böylece ailesinin onurunu da koruyacaktır. Çünkü erkek olmak, kadının namusunu korumayı gerektirir. *Kayser* filmi gibi sert adam türü barındıran filmler, genç erkeklerin tabulaştırdığı arzuları ve kavgacı davranış kurallarını inşa ederek onları bu tarz filmler izlemeye de teşvik etmektedir.

Bir diğer filmimizde erkeklik, genelin aksine saflığın temsili bir erkek imgesi olan Hâlû Bey ile karşımıza çıkmaktadır. Hâlû Bey, doğup büyüdüğü küçük kasabadaki alışkanlıklarından ve geleneksel kültüründen gelen geleneksel yapıda inançları olan nahif bir erkek imgesidir. Etrafindakilere kıyasla saf, sade, ahlaklı, dürüst, yardımsever ve geleneksel değerlere bağlı bir erkek modeli olarak modernliğe yenilir ve amacına ulaşmadan kasabasına geri döner. Ama tüm bunlar olurken kötü kadın olan ancak (!) sevdiği kadını da korumak, kollamak ister, erkek olmak toplumda bunu gerektirmektedir.

İran-İrak Savaşı döneminde sinemada savaş konulu filmler öne çıkmıştır ve İbrahim Hâtemîkiyâ bu dönemin başarılı yönetmenlerindendir. Bu nedenle bir sonraki örnek filmimiz olan *Bâdigârd*'da; savaş, asker gibi dillendirildiğinde erkeklik çağrışımı yapan olgular üzerinden erkek imgesi incelenmiştir. Bu film kutsal savunma sinema türünün başarılı örneklerinden ve erkek odaklı

bir filmidir. Bu filmde erkeklik kavramının büyük ölçüde İran'ın dinî ve mitolojik anlatılarından etkilendiği görülmüştür. Haydar karakteri kendisini kutsal gördüğü mesleğine adamıştır. Öyle ki kendisini; ailesi, mesleği ve ülkesi uğruna feda edebilmektedir.

Son örneklem, Aşgar Ferhâdî filmi olan *Furûşende* üzerinden olmuştur. Ferhâdî'nin filminde erkeklerin kadınlar üzerinde (yine) söz sahibi olduğunu, kadının namusunu kendi namusu sayan, sosyal ortamın kendine biçtiği rolleri benimsemiş, her ne kadar eğitilmiş de olsa toplumun, üzerinde yarattığı rolleri sonuna kadar taşıyan bir erkek imgesi karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada filmler, anlatı yapıları, karakter çözümlemeleri ve toplumsal bağlamdaki işlevleri açısından değerlendirilmiştir. Film seçimi yapılırken, erkek karakterlerin merkezde yer aldığı, farklı dönemleri temsil eden ve İran sinemasının çeşitliliğini yansıtan yapımlar tercih edilmiştir. Egemen erkek imgesi İran sineması özelinde değerlendirilmiş, kadın imgesinin sinemaya aktarılışı, erkek imgesinin ön plana çıkarılması ve ataerkil düşünceye hizmet ettiği gözlemlenmiştir. Erkek için kadın; sessiz, korunmaya muhtaç, namusunun erkekten sorulduğu, itaatkâr, konumu itibarıyla pasif ve rıza gösteren bir konumdadır. Erkek ise her şartta kadını koruyan, kadının namusunu adeta kendinin namusu sayan, kabadayı, cesur, asker, saf ama iyi niyetli, buna rağmen evleneceği kadını seçme hakkına sahip erkek imgesi olarak İran sinemasında yer almıştır. Çalışmamızda bu konuyu örneklendirmek için farklı yönetmenlerden aldığımız ve erkek odaklı filmler olması nedeniyle seçtiğimiz dört farklı filmde, bu dört karakter bir kadını, aileyi koruma rolünü benimsemiş, namusu kadın bedeninden ibaret gören, kabadayı, asker, cesur ve kahramandır, kısaca bu filmlerde hegemonik erkeklik Kayser, Hâlû, Haydar ve İmad karakterleri üzerinden cisimleştirilmiştir. Çalışma, İran sinemasında egemen erkek imgesinin farklı dönemlerde nasıl temsil edildiğini göstermektedir. Sert adam, saf ama idealist erkek, asker figürü ve eğitilmiş ancak ataerkil normlara bağlı erkek profilleri; sinemanın toplumsal cinsiyet rejimiyle nasıl iç içe geçtiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda sinema, yalnızca temsil üreten değil, aynı zamanda erkekliği yeniden kuran ideolojik bir aygıt olarak değerlendirilmelidir. Gelecek çalışmaların, queer temsiller ya da kadın yönetmenlerin erkeklik kurgularına odaklanması, bu alandaki kuramsal derinliği artıracaktır.

Kaynakça

Bourdieu, P. (2014). *Eril tahakküm* (B. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Connell, R. W. (2019). *Erkeklikler* (N. Konukçu, Çev.). Ankara: Phoenix Yayınevi.

Çetin Erus, Z., Gürkan, H. (2012). Toplumsal cinsiyet ve sinemaya yansımaları: Yeniden çekimler aracılığıyla Japon ve Amerikan sinemalarında kadının temsiline bir bakış. *Selçuk İletişim Dergisi*, 7(3), 206–217.

Demez, G. (2005). *Kabadayıdan sanal delikanlıya değişen erkek imgesi*. İstanbul: Babil Yayınları.

Dökmen, Z. Y. (2016). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Hâlû. Abadis online sözlük içinde.
<https://abadis.ir/fatofa/%D9%87%D8%A7%D9%84%D9%88/> 07.01.2025

Kaymaz Mert, M. (2022). Türk sinemasında toplumsal cinsiyet gerçeğine farklı bir bakış: Değişmek zorunda olan kadınlar. *Yazıt Kültür Bilimleri Dergisi*, 2(1), 9–24.

Laleh, A. (2015). *Modern İran sinemasında İran edebiyatının izleri*. İstanbul: Dört Mevsim Yayınları.

Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü* (O. Akınhay & D. Kömürcü, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Naficy, H. (2011). *A social history of Iranian cinema* (Vol. 2). ABD: Duke University Press.

Oylum, R. (2019). *İran sineması*. Ankara: Seyyah Kitap.

Ozan, R. (2014). *Son dönem Türk sinemasında kadın yönetmen bakışı*. İstanbul: Köprü Kitapları.

Özbaş Anbarlı, Z. (2019). Dijital televizyon dizilerinde hegemonik erkeklik. *Erciyes İletişim Dergisi*, Özel Sayı, 81–104. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.485373> 25.01.2025

Özen, Y. (2017). *Yeşim Ustaoglu sinemasında toplumsal cinsiyet ve kadın*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özkan, H. (2020). İran’da devrim sonrası sinema: İbrahim Hatemikiya filmlerinde devrim düşüncesi, cephe ve “hüviyet” inşası. *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 79–99.

Parsa, A., Akçora, E. (2017). *Popüler feminizm ve film: Toplumsal cinsiyet bağlamında feminist ideolojinin imgesel sunumu*. A. Göztaş (Ed.), *İletişimde serbest yazılar* (ss. 15–39). Konya: Literatürk Academia.

Sadr, H. R. (2006). *Iranian cinema: A political history*. UK: I.B. Tauris.

Sancar, S. (2011). *Erkeklik: İmkânsız iktidar*. İstanbul: Metis Yayınları.

Sarani Azar, F. (2018). *Gerçekçilik bağlamında Asghar Farhadi sineması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şakrak, B. E. (2020). Dizi filmlerde toplumsal cinsiyet bağlamında kadının temsili örnek inceleme: “Kadın” dizisi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 420–434. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.686441> 20.01.2025

Şeker, A. (2021). *Kadın roman kahramanları: Toplumsal cinsiyet, edebiyat sosyolojisi ve roman okumaları*. Ankara: Nika Yayınevi.

Uluyağcı, C. (2001). Sinemada erkek imgesi: Farklı sinemalarda aynı bakış. *Kurgu Dergisi*, 18, 29–39.

MOLLA ALI TALIBI AS A REPRESENTATIVE OF MIR HAMZA NIGARI'S LITERARY SCHOOL

MİR HAMZA NİGARİ'NİN EDEBİYAT OKULUNUN TEMSİLCİSİ OLARAK MOLLA ALİ TALİBİ

Ayten Abuzer HAJIYEVA¹

Abstract

In the preservation and safeguarding of national and spiritual values, the study of historical traditions and contemporary processes, especially under the conditions of modern globalization, is of great importance. This necessity, emerging from the interaction between tradition and modernity, includes the examination of the historical, socio-political, cultural, and literary environment of the Karabakh region with renewed and objective perspectives. Due to socio-political reasons, many intellectuals were forced to live away from their homeland. One such figure is the scholar, mystic, and poet Mir Hamza Nigari, who dedicated his entire life to science and Sufism. He is among those artists who wrote valuable works in both Turkish and Persian, advocating for spiritual purity and noble human ideals. He is a distinguished representative of the Naqshbandi Sufi order and established a literary school so influential that even a century later, its representatives continued to uphold his struggle for truth and justice. One of these artists was Molla Ali Talibi, who was originally from Karabakh and grew up there. Talibi, like his predecessor, wrote poems in the heca (syllabic) meter. In one of his manuscripts, there are thirty-six ghazals, thirty-seven quatrains, and thirty-seven couplets in the heca meter (according to M. Haqverdioglu).

Having received a high-level education and studied the works of Eastern classical poets in depth, Talibi's work reflects the influence of such literary figures as Ismayil Shirvani, Mahmud Afandi, and particularly Mir Hamza Nigari. The impact of Nigari's poetry is evident in Talibi's creative style. This is, of course, largely due to the fact that both artists shared close geographical and cultural coordinates (despite being originally from Karabakh, due to socio-political reasons, they were forced to live in Amasya). Although not a formal Sufi poet, Talibi was deeply influenced by the literary and spiritual heritage of Mir Hamza Nigari. Thus, Molla Ali Talibi can be regarded as one of the poetic representatives of the Mir Hamza Nigari literary school. As one of the representatives of Mir Hamza Nigari's literary school, Molla Ali Talibi also devoted his poetic works mainly to promoting the ideas of Naqshbandi Sufism. In Eastern philosophical thought, the teachings of the Prophet Muhammad and Ali hold significant importance. Since divine love occupies a central place in Naqshbandi teachings related to these figures, analogous reflections also form the foundation of the poetry of Karabakh artists. Asceticism, spiritual purification, turning away from the material world and turning to God, removing all obstacles to love from the heart – these ideas shaped the spiritual path of the Naqshbandi order and are clearly reflected in the poetic expression of Talibi. Molla Ali Talibi, like Mir Hamza Nigari, extensively discussed the importance of remembrance (dhikr) in his Persian divan. The deep interest both artists showed in the works of Jalal al-Din Rumi and Shams Tabrizi, and their frequent references to these figures in their own poetry, further underscore the connection between the Mevlevi and Naqshbandi Sufi traditions. It is well-known that the two Sufi orders share a historical and spiritual affinity. For instance, it is reported that the Mevlevi order emerged at the same time that Yusuf Hamadani was a spiritual master, a figure also respected in the Naqshbandi tradition. This overlap formed a strong basis for the interrelation between the two orders, and many Naqshbandi sheikhs were formerly Mevlevi themselves. Indeed, there is even a widely held belief among Naqshbandis that

¹ Doctor of Sciences in Philology, Associate Professor, Azerbaijan University of Languages, Baku, Azerbaijan, ayten.haciyeva.75@bk.ru

Baha al-Din Naqshband's future emergence into the world was foretold in Rumi's Divan-e Kabir (as noted by N. Mammadli).

In the literary, socio-political, and moral content of Nigari's poetry, as well as in the works of Talibi written in a folk-poetic style, harsh criticism is directed toward hypocritical religious figures who exploit religion for personal gain, as well as toward worldly, ascetic individuals driven by greed and false piety.

Talibi's reference to Nigari as a "murshid-pir on the path of truth" is a clear expression of his deep respect and affection for his spiritual predecessor.

Keywords: Mir Hamza Nigari, literary school, naqshbandiyya

Particular sensitivity toward the preservation of national and spiritual values has acquired special significance in the modern era of globalization, where traditional historical approaches intersect with contemporary processes. In this context, the study of the historical, socio-political, cultural, and literary environment of the Karabakh region once again gains relevance and objectivity. Due to socio-political reasons, many scholars and poets were forced to live away from their homeland; among them was Mir Hamza Nigari – a scientist, mystic, and poet who devoted his entire life to knowledge, contemplation, and art. Writing in both Turkish and Persian, Nigari was a distinguished figure of the Naqshbandi order, who fought for moral purity and the pursuit of sublime spiritual feelings. His literary activity developed under the influence of Mir Hamza Nigari's spiritual and aesthetic ideals, earning him recognition as one of Nigari's closest followers. In fact, Talibi's works reflect the synthesis of philosophical, Sufi, and moral concepts characteristic of the Nigari school. The poet combined contemplation with emotion, intellect with devotion, thereby strengthening the spiritual coordinates of this Sufi-poetic tradition. It is evident that poets like Molla Ali Talibi played a significant role in maintaining the connection between poetry and the Naqshbandi Sufi order. Talibi, who admired Mir Hamza Nigari's creativity and intellectual depth without ever seeing him in person, devoted his artistic life to the ideals embodied by Seyid Nigari. His lifelong creative path was marked by sincere love for Nigari's personality, moral integrity, and divine wisdom.

The aforementioned poets played a significant role in linking the poet's creativity with the Naqshbandi Sufi order. Indeed, Molla Ali Talibi was one of those who, though he had never seen Mir Hamza Nigari in person, profoundly admired his creativity, intellect, and spiritual wisdom. Throughout his entire literary career, Talibi expressed deep reverence for Seyid Nigari's personality and artistic legacy. His fascination with Nigari's creativity and philosophical depth is vividly reflected in his writings, including in the naziras (poetic responses) he composed to his master's works, which serve as clear evidence of a devoted disciple's admiration for his spiritual guide. The Naqshbandi order that connected the poet with the great master Seyid Nigari originated several centuries earlier under the name Sahi-Naqshbandi, established by Muhammad Baha'uddin Naqshband, and was later based on the teachings of Abd al-Khaliq al-Ghujdawani, who was recognized as one of the early

founders of the order. (Muhammad Baha'uddin Naqshband had been a spiritual follower of Ghujdawani and was regarded as his successor.) The Khatm-i Khwajagan ritual, central to this order, was deeply influenced by the philosophy of Ibn Arabi, particularly his concept of wahdat al-wujud (unity of existence). In its spiritual genealogy, the Naqshbandiyya traces its lineage back to Abu Bakr (Yılmaz, 2015, p. 261). Although the Naqshbandi order began to spread in Azerbaijan from the fifteenth century, it entered a new and significant stage in the nineteenth century within the context of Azerbaijani mysticism. This transformation coincided with a period of sociopolitical instability in nineteenth-century Azerbaijan, particularly during the era of Northern Azerbaijan's occupation by Tsarist Russia. The prevailing conditions affected nearly all spheres of life, including the literary environment, which reflected broader ideological and cultural shifts. During this period, Sufi thought, which drew upon deep philosophical and moral principles, acquired diverse shades within Azerbaijan's spiritual landscape. The Naqshbandi Qafqazi branch (Naqshbandiyya Qafqaziyya), in particular, emerged as a dynamic movement that intertwined religious, ethical, and national elements. The order became an intellectual and spiritual response to foreign domination, helping to preserve cultural identity while also promoting inner moral resistance. This movement, in its entirety, was characterized by active engagement with current sociopolitical realities. Historical events and the experiences of other nations were often interpreted within an ethical and spiritual framework. In many cases, religious-mystical movements assumed a socio-political role, becoming intertwined with national liberation ideologies. As noted in historical records, leaders of resistance movements in the Caucasus – such as Qazi Muhammad and Imam Shamil – conducted their struggles for freedom within the moral and spiritual coordinates provided by Sufi ethics (Bakuvi, 2010, p. 57). Despite facing superior military power and technology, they relied on the strength of faith and the moral discipline of Sufi principles, maintaining their efforts successfully over extended periods. Consequently, the persistence of Sufi literary traditions during the Soviet era – often labeled by critics as “reactionary” or “clerical” – was not accidental (History of Azerbaijani Literature, 1960, p. 63). These traditions drew nourishment from a deeply rooted conservative spiritual culture, reflecting the continuity of religious and ethical values within Azerbaijani literature. Scholars have emphasized that these influences were not externally imposed but emerged organically from the Azerbaijani people's own spiritual and cultural experience (History of Azerbaijani Literature, 1960, p. 64). This long-standing synthesis ensured that the rich philosophical nuances of nineteenth-century Azerbaijani poetry were not lost but instead became a foundation for later literary and intellectual developments.

Translation (Academic English):

It becomes evident that the artist, alongside Prophet Muhammad and Imam Ali, also refers to Bahā' al-Dīn Naqshband, the founder of the Naqshbandī Sufi order, as a spiritual guide and patron:

Nigari: Help me, I am helpless, lend me your support, O Muhammad, O Ali, O Naqshband (Mirzadā & Ağabalı, 2015, p. 497).

Talibi: I am afflicted, I have come for the remedy, O Muhammad Mustafa. I am sinful, I have come for your command, O Muhammad Mustafa (Hakverdioğlu, 2017, p. 52).

Or: O saintly guardian of saints, Haji Bektashi Veli, Support me, be my aid, O Shah-i-Baha (Hakverdioğlu, 2017, p. 129).

Talibi, as a representative of the Naqshbandī order, also poetically praises Shah Bahā' ad-Dīn Naqshband and considers him the spiritual leader of this Sufi lineage: Shah Khalid is our spiritual leader and commander, Mawlana Hamzavi is our master and guide, O Shah-i-Bahar (Hakverdioğlu, 2017, p. 130).

The expression “Mawlānā Hamzavī” refers to the poet himself as a follower of the Naqshbandī path — a traveler on the road of Mir Hamza. As Dr. Matin Hayyeri notes, in the early 20th century, the followers of Seyid Nigari were known as “Hamzavis” (Hakverdioğlu, 2017, p. 130).

Talibi's description of Mir Hamza Nigari as the true spiritual master and guide who leads the way toward Truth (Haqq) reflects his respect and deep affection for his predecessor. The poet, referring to his master as Pir Nigari, declares: “If you burn for all the lovers, each lover must follow you, for you are the one who guides them to the path.” Thus, his devotion and poetic expression manifest a complete surrender and reverence toward his mentor (Hakverdioğlu, 2017, p. 120). If Mir Hamza Nigari had expressed his spiritual connection to his master, Mir Ismayil Shirvani, through the metaphor of a loyal disciple, then Talibi, in turn, composed an analogy-rich poem expressing his admiration for his own mentor and striving to emulate him. In this example, he writes:

The letter ḥa (ح) marks the beginning of the word Shah, And in the abode of the eight heavens, they have declared: “In the mausoleum of Muhammad rests the radiant reflection of his light” (Hakverdioğlu, 2017, p. 132).

Here, the letters of the word “Shah” (Sarvar, “leader”) in the name of Mir Hamza Nigari are poetically reinterpreted. Through these verses, Talibi demonstrates not only his literary skill but also his spiritual reverence and continuity with his master's tradition.

I have become intoxicated with your union, I have become bound by your sacred hand, I have become one who sacrifices self and being.

Academic English Translation

Come to my aid, O Shah Nigari (Hakverdioğlu, 2017, p. 37).

In these words, the poet calls upon his spiritual master-Nigari-whom he alternately portrays as a cupbearer in the tavern of divine love and as a sailor navigating a dark and stormy sea. He declares that Nigari is the remedy for all sorrows; without him, the traveler remains lost in the pathless night and in need of a guiding light (Hakverdioğlu, 2017, p. 37).

It should be noted that the mystical ideas and Sufi concepts expressed in Mir Hamza's works also found reflection in the writings of other 19th-century Karabakh poets. For this reason, the lyrical works of poets such as Məşədi Əyyub Baki, Mirzə Ələsqər Növrəs, Abdulla Bay Asi, Hacı Abbas Ağa, and others must be studied in the context of Mir Hamza's lyrical influence. However, research reveals that among Naqshbandi poets, the literary authority and aesthetic taste of Sadi Sani Qarabagi had a particularly strong impact on Karabakh lyric poetry. This influence stemmed from the fact that Sadi Sani himself was a representative of the Naqshbandi order.

In other words, the poet, who received his primary education in his native Karabakh, later sought to deepen his understanding of Sufi spirituality and enrich his intellectual training. As Salman Mumtaz reports, Sadi Sani traveled to Amasya, Turkey, where he met with Shaykh Mir Hamza Nigari and benefited from his spiritual guidance and knowledge. According to available sources, it is evident that Mir Hamza Nigari's teachings had a profound impact on Sadi Sani's worldview and artistic expression. His adoption of Naqshbandi ideas, in particular the doctrine of *wahdat al-wujud* ("unity of being"), earned his poetry a distinctly mystical character. Raqub Karimov also notes that although Karabakh poets were well-versed in Islamic canonical knowledge, they were deeply inclined toward Sufi mysticism, and many, like Sadi Sani, sought to study the inner depths of *wahdat al-wujud* (Qarabaği, 2014, p. 60). One of Sadi Sani Qarabagi's poems, reflecting this Naqshbandi inspiration, is evaluated by scholars as a poetic tribute to Mir Hamza Nigari:

Did you summon Hami-Farhad by your side? O Nigari-Shirin, did you call the lover to your presence? In the pain of separation, did you cry for help? (Qarabaği, 2014, p. 97).

Sadi Sani's reflections upon the death of Mir Hamza Nigari are also notable. In his *Maddiy-i Tarikh* (Chronogram) poem, particularly in the *Falak* and *Amad* rhymed elegies, he expressed profound sorrow over the passing of his spiritual master (Qarabaği, 2014, p. 54). (This expression of grief may be interpreted as a poetic manifestation of the disciple's deep reverence for his guide.) In his Persian *Divan*, in the section of epistles, Sadi Sani introduces himself as *Abduhu Mir Hamza*, identifying with Nigari's Naqshbandiyya, Qadiriyya, Suhrawardiyya, Kubrawiyya, and Jistiyya lineages. He humbly describes himself as "the dust beneath the feet of Nigari's dervishes," praying to God for peace and well-being for them all. He writes:

"I, the weakest of servants, a Naqshbandi, Lay my pen at the feet of the dervishes, And humbly ask our Lord for mercy and grace".

It should be noted that the ideas expressed in Mir Hamza's creative works and his Sufi concepts were also reflected in the works of other nineteenth-century Karabakh artists. For this reason, the literary heritage of such figures as Məşədi Əyyub Baki, Mirzə Ələsgər Növrəs, Abdulla Bay Asi, and Hacı Abbas Agha demonstrates the same spiritual orientation as that of Mir Hamza. The lyrical-humanistic foundations of Mir Hamza's poetry, his Sufi outlook, and his mystic themes attracted particular attention and admiration among the literary circles of the time. The intellectual depth and emotional intensity of Sadi Sani Qarabagi's lyrics were significantly influenced by this same poetic and mystical worldview. Indeed, Sadi Sani Qarabagi, a representative of the Naqshbandi order, stood out among his contemporaries for his broad artistic insight and taste. In other words, though he began his poetic education within his native Karabakh literary environment, he later deepened his understanding of Sufism, striving to expand his knowledge of mystical teachings. As Salman Mumtaz noted, he traveled to the city of Amasya in Turkey to meet with Shaykh Mir Hamza Nigari and benefited greatly from his wisdom and spiritual guidance. The sources clearly show that Mir Hamza Nigari's reflections on divine love and his Naqshbandi teachings played a crucial role in shaping Sadi Sani's Sufi views. Raqub Karimov also emphasizes that Sadi Sani sought to attain perfection by following the path of divine unity (*wahdat al-wujud*), thereby striving to achieve complete spiritual depth (Qarabaği, 2014, p. 60). Sadi Sani Qarabagi's poems that represent the mystical ideas of the Naqshbandi order and his aesthetic devotion to divine unity include verses in which he addresses his spiritual guide as a symbol of divine existence:

"O, beloved, did I not call upon your blessed name? Did I not invoke you, Nigari, as Farhad did for his Shirin? At dawn I called upon you, my guide, my light, Did I not cry out in anguish, 'Come to me, O Nigari!'" (Qarabaği, 2014, p. 97).

In his historical writings (*Maddi-tarikh*), Sadi Sani Qarabagi also expressed deep sorrow at the death of his spiritual guide, Shaykh Mir Hamza Nigari (in his poems with the rhymes "Falak" and "Amad"), which may be regarded as a poetic manifestation of his reverence for his master (Qarabaği, 2014, p. 54).

In one of the Persian manuscript copies of his *Divan*, the poet identifies himself as 'Abduhu Mir Hamza, listing his affiliation with the Naqshbandiyya, Qadiriyya, Suhrawardiyya, Kubrawiyya, and Jistiyya Sufi orders.

He humbly writes, "I, the dust on the feet of the faqirs of the Jistiyya order, pen these words and pray for peace from Allah, praising the Lord of all the worlds. I, the weak servant of God, the dust at the feet of the faqirs of the Naqshbandiyya, Qadiriyya, Suhrawardiyya, Kubrawiyya, and Jistiyya orders, am Sayyid al-Amr al-Hamza al-Heydari al-Bali al-Hasani al-...".

He, considering himself as the dust upon the feet of the faqirs of the Jistiyya order, writes, “We pray for peace and well-being from Allah and praise the Lord of the worlds. I, the weakest of His servants, the dust on the feet of the faqirs of the Naqshbandiyya, Qadiriyya, Suhrawardiyya, Kubrawiyya, and Jistiyya orders, am Sayyid al-Amr al-Hamza al-Haydari al-Bali al-Hasani al-Qarabaghi al-Bargushadi ‘Abduhu Mir Hamza” (Mirzədə & Ağabalı, 2015, p. 497).

One of the valuable researchers of Nigari’s poetic legacy, Prof. Nazakat Mammadli, notes that just as the terms naqsh and naqqash (meaning “imprint” and “engraver”) were central in the works of Mawlana Jalal al-Din Rumi, in Seyid Nigari’s creativity these concepts express the relationship between the Creator and creation, between the macrocosm and the microcosm. The word naqsh (imprint) conveys the idea of the divine beauty manifested by Allah the Almighty. A perfect human being (kamil insan) is not a mere imprint (naqsh), but rather the engraver (naqqash) himself (Məmmədli, 2017, p. 15).

For this reason, Mir Hamza Nigari – like his contemporary, Molla Ali Talibi, who was born in Bukhara and educated in the environment of Abd al-Khaliq Ghujdawani – was spiritually nourished by the Naqshbandi tradition, as well as the ideas of Baha’ al-Din Naqshband and Mawlana Jalal al-Din Rumi. In one of his ghazals, he expresses his devotion to Mawlana’s spiritual successor, Shams al-Tabrizi:

“We became your servants, we came to your door, We came, seeking grace and compassion. Awaken us from heedlessness, O Shams al-Tabrizi, have mercy on us” (Hakverdioğlu, 2017, p. 81).

Mir Hamza Nigari, like other representatives of the Naqshbandiyya order, was deeply influenced by the works of Shams al-Tabrizi and Jalal al-Din Rumi. His attraction to their mystical thought stemmed from the spiritual kinship between the Mawlawi (Mevlevi) and Naqshbandi paths. For example, Baha’ al-Din Naqshband’s caliphs – such as Muhammad Parsa and Yaqub al-Charkhi – were devoted admirers of Mawlana and often recited his poems during their gatherings. Later, the Naqshbandi shaykh Murad Mulla even founded a Dar al-Masnavi (House of the Masnavi), where Rumi’s Masnavi was regularly read, taught, and interpreted. Ayub Nishanci Naqshi and Shaykh Murad Kashmiri, who built this Dar al-Masnavi near their khanqah, regularly organized readings of Rumi’s Masnavi (Məmmədli, 2017, p. 14).

In other words, the spiritual proximity and mutual reverence between the Naqshbandi and Mawlawi traditions can be explained by the shared metaphysical principles and devotional practices that united them. As Nazakat Mammadli observes:

“There are narrations indicating that the Mawlawi lineage traces its spiritual roots to Yusuf Hamadani, who is also considered one of the early teachers of the Naqshbandi order. This common

foundation contributed to the spiritual closeness between the two paths, and consequently, many Naqshbandi shaykhs were also Mawlawis”.

There even existed a particular interpretation among the Naqshbandis, according to which the Divan-i Kabir of Mawlana contained prophecies foretelling the coming of Khwaja Baha' al-Din Naqshband into the world (Məmmədli, 2017, p. 14). Because of this, Molla Ali Talibi frequently alluded to Rumi in his works, sometimes writing:

“Were it not for Murad of Rum, Talibi would have abandoned his path” (Hakverdioğlu, 2017, p. 82).

It should also be noted that Molla Ali, one of the spiritual followers of Mir Hamza Nigari, constructed the mausoleum of Ismayil Shirvani and, being originally from Shaki, considered it his moral duty to commemorate the Naqshbandi poet known as Sabati from the same city:

“Either recite to the end the noble poem of Mir Nigari, Or remember the Shaki dhikr of Sabati” (Hakverdioğlu, 2017, p. 94).

Molla Ali Talibi drew inspiration from the Nigari tradition in his socio-political and religiously themed works. Both poets – Nigari and Talibi – based their creativity on classical and folk poetic traditions. In their works, they frequently addressed themes related to religion, exposing hypocritical clergymen who exploited faith for personal gain, worldly-minded ascetics, and those who used worship as a means to material ends rather than sincere devotion to God.

The author remarks that when the elderly lose their sense of honor, the young indulge in immorality, and when people celebrate the sight of a bowl of soup as though it were a feast, it reflects the moral decay of the time (Hakverdioğlu, 2017, p. 61). His poetic characters often embody the corruption of moral and spiritual values, representing those who, driven by greed for worldly pleasures, have become spiritually impoverished.

In many of his works, the poet uses the term “it” (“dog”) metaphorically to describe people who have lost their spiritual dignity and become morally degraded. Through such depictions, the author sought to awaken readers' conscience and inspire moral reflection. In his creative legacy, Molla Ali Talibi emphasized social justice and moral purity, presenting models of human perfection shaped by faith and spirituality.

He expressed with deep emotion and artistic mastery the pain of witnessing the disappearance of respect and moral integrity within society. Talibi lamented the loss of honor and virtue among his contemporaries and the decline of spiritual and ethical values, writing:

“I have fallen into a strange time, Where respect and honor are no longer known. Reverence has ascended to the heavens, And we, the undeserving, are left to misfortune” (Hakverdioğlu, 2017, p. 134).

The author, with particular passion and high artistic sensitivity, condemned the grotesque contradictions and moral deformities prevailing in the Islamic society of his time. He asserted that such corruption provoked divine wrath, resulting in calamities and misfortunes that befell humankind.

The author seeks to convey the essence of both writers’ works to readers. In the creative output of each of the two authors, alongside the reflection of socio-political and moral-ethical themes embodying the spirit of their era, one also encounters depictions that illuminate the socio-political views of men of letters. Talibi, as an artist concerned with the destiny of his people and as a true citizen, expresses sorrow over the disappearance of respect and honour among people, thus reflecting his civic stance. He writes with deep emotion: I have fallen into a strange era, Memories no longer know respect. Honour and dignity have ascended to the heavens, Calamity has become a companion to the helpless (Hakverdioğlu, 2017, p. 134). The poet, driven by a special passion and endowed with high artistic mastery, vividly portrays various negative moral phenomena that have taken root in society, expressing bitterness over the exploitation of the community by hypocrites and oppressors; in a world ruled by cruelty, diseases and calamities are on the rise. As is evident, the poet laments the era in which he lives, grieving over the dominance of evil over good, the moral decay of society, and the inclination of people to follow satanic traits: Sibling against sibling – what has turned them so? They served poison yet called it honey. They embraced Satan’s temptation as truth, And my beloved became a dreamlike vision (Hakverdioğlu, 2017, p. 135). In the works of Mir Hamza Nigari and Molla Ali Talibi, the love of every true artist for the Prophet Muhammad (peace be upon him) and the martyrs of Karbala is expressed, and poetic examples with religious content occupy an important place. One of the significant reasons for this is that these two poets were representatives of the tariqa tradition; in other words, as adherents of Sufism, the superiority of divine love in their themes was of particular importance. For instance, in “classical Oriental literature,” religious verse – especially marsiya (elegy) dedicated to Karbala – rises to artistic perfection. Marsiya, as a literary genre, constitutes a vital branch of religious poetry. During religious gatherings, laments about the sufferings of the Karbala martyrs were recited to listeners, and the listeners, emotionally affected, would express profound spiritual pain. Within these poetic gatherings, disputation-style marsiyas portrayed the fate of the martyrs, contrasting worldly love with divine love, granting greater superiority to divine devotion (Məmmədli, 2010, p. 117). Mir Hamza Nigari, being one of the propagators of Sufi ideas, assigned a prominent place to religious themes in his artistic works. He wrote: “We are neither Sunni nor Shia; we are only servants who love Allah and are devoted to Muhammad. The friend of Mustafa

is our friend, and his enemy our enemy” (Mirzadə & Ağabalı, 2015, p. 39). In Talibi’s creative output as well, poems devoted to the praise of Muhammad Mustafa hold a significant place. The poet presents himself as a helpless servant on the path of Muhammad Mustafa and beseeches assistance from him with utmost humility.

In his oeuvre, the poems devoted to the praise of Muhammad Mustafa occupy a predominant place, and the poet, calling himself an utterly helpless servant on the path of Muhammad Mustafa, beseeches him for aid in a modest and pleading manner. Among Talibi’s works extolling the Ahl al-Bayt, as he himself notes, the position of Imam Husayn holds exceptional significance; therefore, he dedicated a separate poem to him – in other words, he composed a muharramiyya on the subject of Karbala. He entitled the poem as follows: “Ovladi-Rəsuldan Hacı Seyyid Hüseyinzadə Seyyid Əhməd Əfəndinin təmənnisinə məbni və bu faqirin fəhv-i hərv-i Kərbəla və diltəşa sineyi-suzanasiyla irad edilmişdir” (Hakverdioğlu, 2017, p. 53). He writes:

Sitam dağın sina suzana vurdun, ey fələk,

Dami-bələyi Kərbəlaya qurdun, ey fələk.

Bu zülmü neçün sən rava qıldın ey fələk?

Övladi Mustafaya cəfa qıldın, ey fələk (Hakverdioğlu, 2017, p. 53).

Continuing the tradition of Mir Hamza Nigari with dignity, Talibi recounts the event of Karbala, giving particular attention to Imam Ali and Lady Fatima. The author vividly expresses the profound grief he feels over the killing of Husayn by Yazid ibn Mu‘awiya and his supporters – figures whom he characterizes as religious fanatics. His sorrow is masterfully reflected in the following lines:

Hüseynin atı qaldı meydan içində tənha,

Şimri-həyasız aldı xəncər alına eyvah.

Hücumi-qəsdi cana qədəm-qədəm o zalim

Layiq deyilgən oldu məsumane məzalim.

Lal olsun ol lisan ki, söyləməz məqalım

Həşrə nəşir qaldı əfalim sizə vüsalım (Hakverdioğlu, 2017, p. 137).

Descriptions of the martyrs of Karbala and curses hurled at their enemies constitute some of the numerous religiously themed examples in Mir Hamza Nigari’s creative legacy:

Şahidi-Kərbəlanın sərgüzeştin qılma, ey ravi,

Ki, biz o macəradan dinə nıdam namnikəs, sınaqacıq (Hakverdioğlu, 2017, p. 243).

Or:

Şamü səhar ağlaram qissəyi-Kərbəlayi,

Xatirima gətürürəm alubdur nəva bəni.

One of the elements demonstrating that Molla Ali Talibi was a follower of Seyid Nigari is the fact that a large portion of the divan's prominent sections mirror those of his predecessor in both theme and formal structure. Each chapter in the divans of both poets begins with a rubai, arranged according to the same pattern. Thus, as the examples illustrate, the thematic affinity and resonances in the works of these two Karabakh poets reveal their shared intellectual lineage – a lineage rooted in the philosophy of divine love, nourished by religious sources, and expressed through folkloric and mythological imagery.

...he expressed them in the following manner:

Husayn's steed remained abandoned in the midst of the field,

Shamr the shameless raised the dagger to his brow – alas!

With murderous intent that tyrant advanced step by step,

Unworthy cruelty was inflicted upon the innocent one.

Let that tongue be silenced which cannot utter my lament,

My deeds remained for the Resurrection, my union left to you (Hakverdioğlu, 2017, p. 137). Works describing the martyrs of Karbala and cursing their enemies constitute a significant portion of the religiously themed examples in Mir Hamza Nigari's literary heritage:

O narrator, do not recount the tale of the sorrows of Karbala,

For in that tragedy, we shall weep with unceasing lament (Hakverdioğlu, 2017, p. 243).

Or:

At dawn in Damascus I weep for the tale of Karbala,

Into my memory returns the melody that has captured my soul. One of the factors demonstrating that Molla Ali Talibi was among the followers of Seyid Nigari is the fact that a major part of his divan mirrors the thematic and structural arrangement of his predecessor's works. In both poets' divans, each section begins with a rubā'ī composed in an identical stylistic pattern. Thus, as the examples illustrate, the two Karabakh poets' creative legacies reveal a deep intellectual kinship and intertextual resonance. Their works embody reflections of the philosophy of divine love while drawing upon religious sources, folklore, and mythological imagery.

REFERENCES

- Bakuvi, Seyid Yahya al-Shirvani. (2010). *Shafa al-Asrar*. Baku: Elm.
- Hakverdioğlu, M. (2017). *Talibi and His Divan Studies*. Ankara.
- History of Azerbaijani Literature*. (1960). 3 vols., vol. 2. Baku, SSR Academy of Sciences.
- Köçərli, F. B. (1981). *Azerbaijani Literature (2 vols.)*. Vol. 1. Baku: Elm, 1978; Vol. 2, Baku.
- Qarabaği, Şeyx Səid Şani. (2014). *Works*. Baku: Elm və Təhsil.
- Qarayev, N. (2010). *19th-Century Azerbaijani Literary Thought*. Baku: Nurlan.
- Məmmədli, T. (2010). *19th-Century Azerbaijani Literature*. Baku: Apostrof.
- Məmmədli, N. (2017). "Seyid Nigari's Sufi Views". III International Symposium on the Cultural Heritage of Hamza Nigari of the Turkic World. Shamakhi.
- Mirzadə, M., Ağabalı, F. (2015). *Humayi-arş. The Hagiographic Biography of Seyid Mir Hamza Nigari by the Karabakh Scholar*. Baku: Nurlan.
- Yılmaz, K. (2015). *Sufism and Tariqahs*. Istanbul.

A COMPARATIVE CURRICULUM REVIEW WITHIN THE CONTEXT OF INTERPRETING COMPETENCE: THE CASE OF SELÇUK UNIVERSITY

SÖZLÜ ÇEVİRİ EDİNÇLERİ BAĞLAMINDA MÜFREDAT KARŞILAŞTIRMASI: SELÇUK ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Onur KÖKSAL¹

Beyza Nur ZORLU KALE²

Abstract

This research is a comparative curriculum review based on qualitative research methods. The focus of the study is the comparative evaluation of the courses offered by the Department of Translation and Interpreting at Selçuk University within the scope of interpreting education with the curricula of the same departments at Hacettepe University and Istanbul University, which are among the universities that accept students with the highest scores among higher education institutions in Türkiye. During the comparison process, up-to-date curricula and course content descriptions published on the official websites of the relevant universities for the 2024–2025 academic year were carefully examined. In addition, student admission rankings and score information of the universities were obtained through YÖK Atlas platform, which is the official database of the Council of Higher Education. In this context, the interpreting courses in the undergraduate curricula of all three universities, as well as other courses that could indirectly support interpreting skills, were systematically identified. In the next stage of the research, these courses were analyzed within the framework of the basic competence types that constitute interpreting competencies. The competence types taken as reference in the study are as follows: Linguistic Competence, Cultural Competence, World Knowledge, Subject-matter Knowledge, Interpreting Competence, Professional Competence, Instrumental Competence, and Emotional Competence. These competence types were determined in line with theoretical and pedagogical models developed in the field of translation and interpreting education and allow for a comprehensive assessment of competencies in the field of interpreting. Descriptive content analysis was used in the study. Using this method, course contents and learning outcomes were examined in detail, and the resulting data was thematically categorized and interpreted according to the competency types. In light of the findings, some recommendations are presented to make the interpreting curriculum of the Selçuk University Department of Translation and Interpreting more effective. While Selçuk University has a strong curriculum in terms of interpreting proficiency and the proportion of required courses, it also has room for improvement in the areas of Linguistic Competence, Cultural Competence, Professional Competence, Instrumental Competence, and, especially, Emotional Competence. Enriching the curriculum in these areas will significantly enhance students' professional skills.

Keywords: Translation and Interpreting, Interpreting Education, Interpreting Competencies, Curriculum Analysis.

Öz

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri temel alınarak tasarlanmış olan karşılaştırmalı bir müfredat incelemesidir. Çalışmanın odak noktasını, Selçuk Üniversitesi Mütercim ve Tercümanlık Bölümü'nün sözlü çeviri eğitimi kapsamında sunduğu derslerin, Türkiye'de yükseköğretim kurumları arasında en yüksek puanla öğrenci kabul eden üniversitelerden olan Hacettepe Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi'nin aynı bölümlerine ait müfredatlarla

¹ Professor, Selçuk University, Faculty of Letters, Konya/Türkiye, onurkoks@selcuk.edu.tr

² Research Assistant, Selçuk University, Faculty of Letters, Konya/Türkiye, beyzanur.zorlu@selcuk.edu.tr

karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Karşılaştırma süreci yürütülürken, ilgili üniversitelerin 2024–2025 eğitim-öğretim yılına ait resmi web sitelerinde yayınlanan güncel ders planları ve bu derslere ait içerik açıklamaları dikkatle incelenmiştir. Ayrıca, üniversitelerin öğrenci kabul sıralamaları ve puan bilgileri, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın resmi veri tabanı olan YÖK Atlas platformu aracılığıyla elde edilmiştir. Bu kapsamda, her üç üniversitenin lisans düzeyindeki müfredatlarında yer alan sözlü çeviri dersleri ile sözlü çeviri becerilerini dolaylı yoldan destekleyebilecek nitelikteki diğer dersler sistematik bir biçimde belirlenmiştir. Araştırmanın ilerleyen aşamasında, bu dersler sözlü çeviri yeterliklerini oluşturan temel edinç türleri çerçevesinde analiz edilmiştir. Çalışmada referans alınan edinç türleri; Dil Edinci, Kültür Edinci, Dünya Bilgisi, Alan Bilgisi, Sözlü Çeviri Becerisi, Profesyonel Edinç, Araçsal Edinç ve Duygusal Edinç olmak üzere sekiz başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu edinç kategorileri, çeviri eğitimi alanında geliştirilen kuramsal ve pedagojik modeller doğrultusunda belirlenmiş olup, sözlü çeviri alanındaki yeterliliklerin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Verilerin çözümleme aşamasında ise betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem doğrultusunda, derslerin içerikleri ve öğrenme kazanımları ayrıntılı olarak incelenmiş ve elde edilen veriler, yukarıda belirtilen edinç türlerine göre tematik olarak kategorize edilerek yorumlanmıştır. Bu analiz süreci, her bir üniversitenin müfredatında sözlü çeviri yeterliklerine ne düzeyde yer verildiğini ve bu yeterliklerin hangi açılardan desteklendiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Sonuç olarak, elde edilen bulgular ışığında Selçuk Üniversitesi Mütercim ve Tercümanlık Bölümü'nün sözlü çeviri eğitimine yönelik müfredatının daha etkili ve kapsamlı hale getirilmesine yönelik somut, geliştirici öneriler sunulmuştur. Selçuk Üniversitesi, sözlü çeviri yeterliği ve zorunlu ders oranı bakımından güçlü bir müfredata sahip olsa da, Dil Edinci, Kültür Edinci, Profesyonel Edinç, Araçsal Edinç ve özellikle Duygusal Edinç alanlarında geliştirmeye açıktır. Müfredatın bu yönlerde zenginleştirilmesi, öğrencilerin mesleki donanımını ve saha yeterliğini önemli ölçüde artıracaktır.

Anahtar Sözcükler: Mütercim ve Tercümanlık, Sözlü Çeviri Eğitimi, Sözlü Çeviri Edinçleri, Müfredat Analizi.

Introduction

As part of the goals set by the Bologna Process, higher education programs have undergone a comprehensive and multi-dimensional transformation. This shift has also directly affected translation and interpreting departments, leading to a restructuring of curricula based on both professional developments and feedback from stakeholders. Key elements of the Bologna Process, such as the student-centered approach, quality assurance, the European Credit Transfer System (ECTS), and the integration of learning outcomes, have played a central role in guiding these changes (Kısa, Uysal & Kavak, 2020).

In designing these programs, the balance between theoretical and practical courses is shaped by several factors: the expertise of the academic staff, the department's vision and mission, and the input of both internal (faculty members, students, administrative staff) and external (alumni, employers, professional organizations, other universities) stakeholders. When determining program outcomes, not only are stakeholder opinions taken into account, but also the European Qualifications Framework (EQF), national qualification frameworks, field-specific qualifications, and the department's educational objectives (Kavak et al., 2015). As a result, course content is updated, and the range of elective courses is expanded to create a more flexible and functional curriculum.

In translation and interpreting departments, the structure and content of the curriculum can vary significantly depending on the areas of expertise of the teaching staff. Factors such as the relatively recent establishment of these departments in Türkiye and the time required to train qualified academics directly affect the quality of interpreter training. These elements contribute to structural variation in interpreter training both nationally and internationally. Although the Bologna Process aims to promote equivalent educational standards, the socio-economic, cultural, and academic conditions of each country continue to play a key role in how programs are designed.

In this context, the competencies used to evaluate and improve interpreting education are based on leading theoretical models in the field of translation and interpreting pedagogy. The types of competences highlighted in this study are structured around both theoretical frameworks and the concept of professional qualifications.

Competences in terms of Interpreting

For example, Linguistic Competence is considered one of the core elements of the interpreting process in Gile's (1995) Effort Model, and the EMT (2022) also emphasises that interpreters must have advanced language proficiency in both the source and target languages.

Cultural Competence refers to the interpreter's ability to navigate intercultural communication. Byram (1997) highlights the importance of cultural awareness, while Kalina (2000) and EMT (2022) also see cultural context knowledge as an essential component of interpreting competence.

World Knowledge is particularly important in interpreting, as it plays a key role in understanding and interpreting meaning. Gile (1995) and Pöchhacker (2004) argue that a strong general knowledge base enhances the interpreter's background understanding, thus improving communication success.

Subject-matter Knowledge refers to having expertise in specific fields and has a direct impact on the quality of interpreting. Göpferich (2009) considers this competence within the framework of cognitive skills, while both Gile (1995) and the EMT (2022) models emphasise its importance for professional performance.

Interpreting Competence encompasses the strategies and technical skills used during the interpreting process. Gile's (1995) Effort Model explains the cognitive aspects of this process, while Kalina (2000) argues that these skills should be treated as core competencies in their own right.

Professional Competence includes the translator's awareness of professional ethics, adaptability to the working environment, and appropriate professional conduct. The EMT (2022) defines this as a key area of competence, and Pöchhacker (2004) considers it an essential part of preparing for a career in translation and interpreting.

Instrumental Competence refers to the effective use of translation and interpreting technologies and digital tools. Göpferich (2009) highlights how these tools contribute to the interpreting process, and EMT (2022) frames this competence within the broader concept of digital literacy.

Emotional Competence, on the other hand, involves psychological skills such as managing stress, maintaining emotional balance, and coping with performance anxiety. Kalina (2000) and Gile (1995) both stress the importance of considering affective factors in interpreter training, warning that these elements should not be overlooked in the educational process.

Within this framework, the focus of the present study is a comparative evaluation of the interpreting-related courses offered in the curriculum of the Department of Translation and Interpreting at Selçuk University, and those of Hacettepe University and Istanbul University, two of the highest-ranking institutions in Türkiye in terms of student placement scores. The comparison is based on course content and curriculum structures, and it aims to analyze to what extent these courses help students develop interpreting-related competencies. Based on the findings, the study identifies the strengths and areas for improvement in Selçuk University's interpreting curriculum and proposes concrete recommendations to enhance the quality of the program.

Method

This study is designed as a comparative curriculum analysis based on a qualitative research method. The research focuses on the interpreting education component of the curriculum of the Department of Translation and Interpreting at Selçuk University, comparing it with those of Hacettepe University and Istanbul University, two institutions that rank among the highest in Türkiye in terms of university entrance scores.

The comparison was conducted using the most recent curricula and syllabi published on the official websites of these universities for the 2024–2025 academic year. Student admission scores were obtained from the YÖK Atlas platform, maintained by the Council of Higher Education (YÖK) in Türkiye.

As part of the study, interpreting courses and courses that support interpreting skills were identified in the curricula of all three universities. These courses were then analysed within the framework of interpreting competences. The competences taken as the basis for analysis are: Linguistic Competence, Cultural Competence, World Knowledge, Subject-matter Knowledge, Interpreting Competence, Professional Competence, Instrumental Competence, and Emotional Competence. These categories are grounded in key theoretical models in translation and interpreting pedagogy.

The data were analysed using descriptive content analysis. Course descriptions and learning outcomes were categorised according to the competence areas mentioned above. This analytical approach aimed to reveal the extent to which the curricula support the development of interpreting competences, and based on the findings, to offer concrete recommendations for enhancing the curriculum at Selçuk University.

During the course selection phase, attention was given to the fact that courses with similar content may be offered under different titles at different universities. Therefore, not only course titles but also course content and learning objectives were examined in detail. Courses with overlapping outcomes were included in the analysis.

In addition, it was observed that some courses contribute to both written and interpreting competences. Excluding such courses from the analysis could create a misleading impression that certain competences are underrepresented in the curriculum. For this reason, such multi-purpose courses were also included. For instance, the course “Medical Terminology” supports comprehension and terminology use in medical translation, while also providing essential background knowledge for interpreting in healthcare settings, such as medical interviews or emergency situations. Including such courses enabled a more comprehensive and realistic evaluation of how well the curriculum supports the development of interpreting competences.

Findings and Discussion

According to the data for the 2024–2025 academic year, the minimum admission score for the Department of English Translation and Interpreting was 485.289 at Hacettepe University and 464.949 at Istanbul University. At Selçuk University, the last admitted student had a score of 403.812. This study focuses exclusively on English Translation and Interpreting programmes; programmes offered in other foreign languages were excluded from the analysis.

Hacettepe University BA Curriculum

Table 1: Analysis of Hacettepe University’s Curriculum in the Context of Linguistic Competence

Competence	Course Title	Duration	Semester	Compulsory /Elective	ECTS
Linguistic Competence	Sözcük Bilgisi (Vocabulary)	3hrs	1	Compulsory	6
	İngilizce Konuşma I (English Speaking 1)	1hr	3	Compulsory	4
	İngilizce Konuşma II (English Speaking 2)	1hr	4	Compulsory	4

	Dil Edinimi (Language Acquisition)	3hrs	6	Elective	6

Hacettepe University's curriculum includes four different courses under the category of Linguistic Competence. Most of these courses are compulsory and are evenly distributed across different semesters of the programme. Additionally, the ECTS credits assigned to these courses are relatively high, indicating a strong emphasis on the development of language skills. This structure provides a positive framework that allows students to experience language acquisition as a systematic and continuous process.

Table 2: Analysis of Hacettepe University's Curriculum in the Context of World Knowledge

Competence	Course Title	Duration	Semester	Compulsory /Elective	ECTS
World Knowledge	Güncel Konular (Current Topics)	2hrs	2	Compulsory	4
	Güncel Tartışmalar (Current Debates)	2hr	1	Elective	4
	Çevirmenler için Bilim ve Teknik (Science and Technology for Translators)	3hrs	5	Elective	5

Hacettepe University's curriculum includes three courses under the World Knowledge competence area, most of which are elective. While these courses are primarily offered in the early semesters of the programme, one course is scheduled for the mid-semester period. The ECTS credits assigned to these courses range from moderate to high.

Table 3: Analysis of Hacettepe University's Curriculum in the Context of Interpreting Competence

Competence	Course Title	Duration	Semester	Compulsory /Elective	ECTS
Interpreting Competence	Duyduğunu Anlama ve Sözlü Anlatım (Listening Comprehension and Oral Expression)	3hrs	2	Compulsory	6
	Bellek Teknikleri (Memory Techniques)	2hrs	2	Elective	4
	Yazılı Metinden Sözlü Çeviri (Sight Translation)	2hrs	3	Compulsory	4
	Not Alma Teknikleri ve Ardıl Çeviriye Giriş (Note-taking Techniques and Introduction to Consecutive Interpreting)	3hrs	4	Compulsory	6
	Yazılı Metinden Sözlü Çeviriye Giriş (Introduction to Sight Translation)	2hrs	4	Elective	4
	Sözlü Çeviriye Giriş (Introduction to Interpreting)	3hrs	5	Compulsory	6
	Ardıl Çeviri-Ön Koşullu (Consecutive Interpreting-Prerequisite)	4hrs	6	Elective	8
	İleri Not Alma Teknikleri (Advanced Note-taking Techniques)	2hrs	5	Elective	4
	Andaç Çeviri I (Simultaneous Interpreting 1)	4hrs	7	Elective	8
	Andaç Çeviri II (Simultaneous Interpreting 2)	4hrs	8	Elective	8
	Sözlü Çeviri Çalışmaları (Interpreting Practices)	2hrs	7	Elective	4
	Sözlü Çeviride Sunuş Teknikleri (Delivery Techniques in Interpreting)	2hrs	7	Elective	4

Hacettepe University's curriculum includes a total of thirteen courses under the Interpreting Competence category. Most of these courses are elective, with only a few core courses being compulsory. The majority of the courses are concentrated in the later semesters of the programme and are designed to help students develop their interpreting skills. Additionally, the ECTS credits assigned to these courses are generally high, emphasising the academic importance given to interpreting methods and techniques.

Table 4: Analysis of Hacettepe University's Curriculum in the Context of Cultural Competence

Competence	Course Title	Duration	Semester	Compulsory /Elective	ECTS
Cultural Competence	Dil ve Kültür (Language and Culture)	3hrs	1	Elective	4
	İngiliz ve Amerikan Kültür Tarihi (British and American Cultural History)	2hrs	3	Compulsory	4
	Çağdaş İngiliz ve Amerikan Toplumu (Contemporary British and American Society)	2hrs	4	Compulsory	4
	Popüler Kültür (Popular Culture)	2hrs	4	Elective	3
	Kültürlerarası İletişim (Intercultural Communication)	2hrs	4	Compulsory	4
	Avrupa Araştırmaları ve Topluluk Hukuku (European Studies and Community Law)	3hrs	7	Elective	6

As part of the Cultural Competence component in the curriculum of Hacettepe University, there are a total of six courses. These courses are distributed almost equally between compulsory and elective options. They are primarily concentrated in the early and middle stages of the program, offering a structure aimed at enhancing students' cultural awareness. Additionally, the ECTS credits assigned to these courses are at a moderate-to-high level, reflecting the academic importance placed on cultural competence.

Table 5: Analysis of Hacettepe University Curriculum in the Context of Instrumental Competence

Competence	Course Title	Duration	Semester	Compulsory/ Elective	ECTS
Instrumental Competence	Çeviri Araçları (Translation Tools)	2hrs	4	Compulsory	6
	Temel Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı (Use of Basic Information and Communication Technologies)	0hr	6	Compulsory	2

Within the curriculum of Hacettepe University, two courses are offered under the scope of Instrumental Competence, both of which are compulsory. These courses are delivered during the early and middle stages of the program and aim to equip students with effective use of information technologies and translation and interpreting tools. The ECTS credits assigned to these courses are at a low to moderate level.

Table 6: Analysis of Hacettepe University Curriculum in the Context of Subject-matter Knowledge

Competence	Course Title	Duration	Semester	Compulsory/ Elective	ECTS
Subject-matter Knowledge	Çevirmenler için Tıp (Medicine for Translators)	3hrs	4	Elective	6
	Tıp Çevirisi (Medical Translation)	3hrs	5	Compulsory	6
	Çeviri Kuramı (Translation Theory)	3hrs	5	Compulsory	6
	Sağlık Çevirmenliği (Healthcare Interpreting)	2hrs	5	Elective	4
	Terim Çalışmaları (Terminology Studies)	1hr	6	Elective	4
	Terimbilim (Terminology)	3hrs	5	Elective	6
	Çevirmenler için Hukuk (Law for Translators)	3hrs	5	Elective	5
	Mizah Çevirisi (Humour Translation)	2hrs	6	Elective	4
	Mahkeme Çevirmenliği (Court Interpreting)	2hrs	6	Elective	4
	Spor Çevirmenliği (Sports Interpreting)	2hrs	6	Elective	4
	Hukuk Çevirisi I (Legal Translation I)	3hrs	7	Compulsory	6
	Hukuk Çevirisi II (Legal Translation II)	3hrs	8	Compulsory	6
	Konferans Çevirmenliği I (Conference Interpreting I)	2hrs	7	Elective	4
	Konferans Çevirmenliği II (Conference Interpreting II)	2hrs	8	Elective	4

	Acil Durum ve Afet Çevirmenliği (Emergency and Disaster Interpreting)	3hrs	8	Elective	5
	Çevirmenler için Ekonomi (Economics for Translators)	3hrs	7	Elective	6
	Ekonomi Çevirisi (Economics Translation)	3hrs	8	Elective	6
	Patent Çevirisi (Patent Translation)	3hrs	8	Elective	6

Within the curriculum of Hacettepe University, a total of fifteen courses are offered under the scope of Subject-Matter Knowledge. The majority of these courses are electives, with only a few being compulsory. They are predominantly delivered during the middle and final stages of the program. The ECTS credits assigned to these courses generally range from moderate to high, reflecting the importance placed on the acquisition of subject-specific knowledge.

Table 7: Analysis of Hacettepe University Curriculum in the Context of Professional Competence

Competence	Course Title	Duration	Semester	Compulsory/Elective	ECTS
Professional Competence	Çevirmenlik Meslek Bilgisi (Professional Knowledge in Translation)	2hrs	6	Compulsory	4

Within the curriculum of Hacettepe University, there is one course offered under the scope of Professional Competence. This course is compulsory and delivered during the middle stage of the program, with a moderate ECTS credit load.

In this context, the Hacettepe University curriculum generally covers the key competences required for interpreter training and provides a strong foundation particularly in the area of Linguistic Competence, through compulsory courses. This approach supports the development of advanced language skills as emphasized by Gile (1995) and EMT (2022). The balanced distribution of compulsory and elective courses in the Cultural Competence component enables the development of cultural awareness. However, the limited number of elective courses in the area of World Knowledge, concentrated mostly in the early stages of the program, indicates a need to further strengthen this

competence area. In terms of Interpreting Skills, the fact that most courses are elective and concentrated in the later stages of the program suggests that this critical skill could be further supported through a greater number of compulsory courses. Additionally, the limited number and moderate ECTS load of Instrumental Competence courses suggest that greater emphasis should be placed on technological proficiency within the curriculum. Although the Subject-Matter Knowledge component offers a wide variety of courses, their largely elective nature leaves the acquisition of this knowledge to students' individual choices. In the context of Professional Competence, the presence of only one compulsory course suggests that this essential competence area is not sufficiently emphasised. On the other hand, the absence of any courses addressing Emotional Competence limits the development of key skills such as stress management and psychological resilience, which are critical for translators (Kalina, 2000; Gile, 1995).

In this regard, while the curriculum meets most of the intended learning outcomes, it is believed that the inclusion of more comprehensive courses in the areas of Instrumental Competence, Professional Competence, and Emotional Competence would enhance the alignment of the programme with both professional and academic requirements.

Istanbul University BA Curriculum

Table 8: Analysis of Istanbul University Curriculum in the Context of Linguistic Competence

Competence	Course Title	Duration	Semester	Compulsory/ Elective	ECTS
Linguistic Competence	Karşılaştırmalı Dil İncelemeleri I (Comparative Language Studies I)	2hrs	1	Compulsory	3
	Sözlü Dil Edinci I (Oral Language Competence I)	2hrs	1	Compulsory	4
	Karşılaştırmalı Dil İncelemeleri II (Comparative Language Studies II)	2hrs	2	Compulsory	3
	Sözlü Dil Edinci II (Oral Language Competence II)	2hrs	2	Compulsory	4

There are four courses within the Linguistic Competence component of Istanbul University's curriculum. All of these courses are compulsory, offered in the early stages of the programme, and have a moderate ECTS credit value.

Table 9: Analysis of Istanbul University Curriculum in the Context of Cultural Competence

Competence	Course Title	Duration	Semester	Compulsory/ Elective	ECTS
Cultural Competence	Kültür İnceleme (Cultural Studies)	2hrs	1	Compulsory	4
	Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi (Comparative Country Knowledge)	2hrs	2	Compulsory	3
	Kültür ve Düşünce Dünyası (Culture and Intellectual Thought)	2hrs	3	Compulsory	4
	Kültürel Etkinlikler I (Cultural Activities I)	2hrs	3	Elective	4
	Kültürel Etkinlikler III (Cultural Activities III)	2hrs	5	Elective	4
	Kültürel Etkinlikler IV (Cultural Activities IV)	2hrs	6	Elective	4

The Istanbul University curriculum includes six courses within the Cultural Competence component, evenly divided between compulsory and elective. These courses are primarily offered in the early and middle stages of the programme, with ECTS credits at an moderate level.

Table 10: Analysis of Istanbul University Curriculum in the Context of Subject-matter Knowledge

Competence	Course Title	Duration	Semester	Compulsory/ Elective	ECTS
	Çeviribilime Giriş (Introduction to Translation Studies)	2hrs	3	Compulsory	4
	Çeviribilim Alanları (Specialized Areas of	2hrs	4	Compulsory	4

Subject-matter Knowledge	Translation Studies)				
	Özel Alan Çevirileri I (Domain-specific Translations I)	2hrs	5	Compulsory	4
	Uzmanlık Bilgisi I-A Alanı (Subject Knowledge I-Field A)	2hrs	5	Elective	3
	Uzmanlık Bilgisi I-B Alanı (Subject Knowledge I-Field B)	2hrs	5	Elective	3
	Uzmanlık Çevirisi I-A Alanı (Subject-specific Translation I-Field A)	2hrs	5	Elective	3
	Uzmanlık Çevirisi I-B Alanı (Subject-specific Translation I-Field B)	2hrs	5	Elective	3
	Uzmanlık Bilgisi II-A Alanı (Subject Knowledge II-Field A)	2hrs	6	Elective	3
	Uzmanlık Bilgisi II-B Alanı (Subject Knowledge II-Field B)	2hrs	6	Elective	3
	Uzmanlık Çevirisi II-A Alanı (Subject-specific Translation II-Field A)	2hrs	6	Elective	3
	Uzmanlık Çevirisi II-B Alanı (Subject-specific Translation II-Field B)	2hrs	6	Elective	3
	Özel Alan Çevirileri II (Domain-specific Translations II)	2hrs	6	Compulsory	4
	Uzmanlık Bilgisi III-A Alanı (Subject Knowledge III-Field A)	2hrs	7	Elective	3
	Uzmanlık Bilgisi III-B Alanı (Subject Knowledge III-Field B)	2hrs	7	Elective	3
	Uzmanlık Çevirisi III-A Alanı (Subject-specific Translation	2hrs	7	Elective	3

	III-Field A)				
	Uzmanlık Çevirisi III-B Alanı (Subject-specific Translation III-Field B)	2hrs	7	Elective	3
	Uzmanlık Çevirisi I (C Alanı) (Subject-specific Translation I-Field C)	2hrs	7	Elective	4
	Uzmanlık Bilgisi IV-A Alanı (Subject Knowledge IV-Field A)	2hrs	8	Elective	3
	Uzmanlık Bilgisi IV-B Alanı (Subject Knowledge IV-Field B)	2hrs	8	Elective	3
	Uzmanlık Çevirisi IV-A Alanı (Subject-specific Translation IV-Field A)	2hrs	8	Elective	3
	Uzmanlık Çevirisi IV-B Alanı (Subject-specific Translation IV-Field B)	2hrs	8	Elective	3
	Çeviribilim Semineri I (Translation Studies Seminar I)	2hrs	7	Compulsory	4
	Çeviribilim Semineri II (Translation Studies Seminar II)	2hrs	8	Compulsory	4

Within the curriculum of Istanbul University, a total of 23 courses are offered under the category of Subject-matter Knowledge. The majority of these courses are electives, allowing students to make selections based on their individual interests. The courses are primarily concentrated in the middle and final stages of the programme, aiming to deepen students' expertise in their chosen fields. The ECTS credits assigned to these courses are generally moderate, reflecting the importance given to Subject-matter Knowledge while also contributing to a balanced distribution of the students' academic workload.

Table 11: Analysis of the Curriculum of Istanbul University in the Context of Instrumental Competence

Competence	Course Title	Duration	Semester	Compulsory/ Elective	ECTS
Instrumental Competence	Kitle İletişim Araçları ve Metinleri (Texts and Tools of Mass Communication)	2hrs	3	Compulsory	3

Within the curriculum of Istanbul University, there is only one course offered under the category of Instrumental Competence. This course is compulsory and is delivered in the early stages of the programme (in the third semester). Its ECTS credit value is set at a low to moderate level, indicating a balanced academic workload.

Table 12: Analysis of the Curriculum of Istanbul University in the Context of Interpreting Competence

Competence	Course Title	Duration	Semester	Compulsory /Elective	ECTS
Interpreting Competence	Sözlü Çeviri Becerileri I (Interpreting Skills 1)	2hrs	3	Compulsory	4
	Sözlü Çeviri Becerileri II (Interpreting Skills II)	2hrs	4	Compulsory	4
	Eşzamanlı Çeviri I (Simultaneous Interpreting I)	2hrs	5	Elective	4
	Uygulamalı Sözlü Çeviri Türleri (Applied Modes of Interpreting)	2hrs	5	Compulsory	4
	Eşzamanlı Çeviri II (Simultaneous Interpreting II)	2hrs	6	Elective	4
	Uygulamalı Sözlü Çeviri Türleri II (Applied Modes of Interpreting II)	2hrs	6	Compulsory	4
	Eşzamanlı Çeviri III (Simultaneous Interpreting III)	2hrs	7	Elective	4

	Uygulamalı Sözlü Çeviri Türleri III (Applied Modes of Interpreting III)	2hrs	7	Elective	4
	Eşzamanlı Çeviri IV (Simultaneous Interpreting IV)	2hrs	8	Elective	4

Within the curriculum of Istanbul University, a total of nine courses are offered under the category of Interpreting Competence. The number of compulsory and elective courses is almost equal, providing students with a variety of options to develop their interpreting skills. These courses are primarily delivered in the middle and final stages of the programme. The ECTS credits assigned are generally at a moderate level.

Table 13: Analysis of the Curriculum of Istanbul University in the Context of Professional Competence

Competence	Course Title	Duration	Semester	Compulsory/ Elective	ECTS
Professional Competence	Uluslararası Kurumlar (International Institutions)	2hrs	3	Elective	4
	Geçmişte Çeviri ve Çevirmenlik (Translation and Interpreting in the Past)	2hrs	7	Compulsory	4
	Günümüzde Çeviri ve Çevirmenlik (Translation and Interpreting Today)	2hrs	8	Compulsory	4

Within the curriculum of Istanbul University, there are three courses offered under the category of Professional Competence. Two of these courses are compulsory, while one is elective. Two-thirds of the courses are scheduled in the final stages of the programme, aiming to foster students' professional awareness and ethical sensitivity as they approach graduation. The ECTS credits assigned are at a moderate level.

In this context, Istanbul University's curriculum for interpreting broadly covers the core competence areas and aligns with various theoretical frameworks. The four compulsory courses under Linguistic Competence are delivered in the early stages of the programme, allowing students to acquire a strong linguistic foundation. This structure is consistent with Gile's (1995) Effort Model in interpreting and the advanced language proficiency emphasis of the EMT (2022) framework. Regarding Cultural Competence, six courses are balanced between compulsory and elective status

and offered in the early to middle stages, supporting timely development of students' cultural awareness. This approach aligns with Byram's (1997) emphasis on intercultural awareness and Kalina's (2000) recognition of cultural context knowledge in interpreting competence. Subject-matter Knowledge is one of the most extensive areas in the programme, comprising 23 courses. The predominance of elective courses reflects Göpferich's (2009) perspective on individual expertise development, while the concentration of these courses in the middle and later stages facilitates advanced knowledge structuring (Gile, 1995; EMT, 2022). Under Interpreting Competence, a total of nine courses are offered; the balanced distribution between compulsory and elective courses corresponds with Kalina's (2000) recommendation that interpreting strategies should be regarded as competences. The scheduling of these courses in the middle and advanced stages supports the gradual skill acquisition described in Gile's (1995) Effort Model. Professional Competence is represented by three courses in the curriculum. The majority of these courses are delivered in the final stages, which is appropriate for fostering professional awareness before graduation. This approach meets the emphasis placed on professional ethics and labour market knowledge by EMT (2022) and Pöchhacker (2004).

However, some shortcomings are apparent. Instrumental Competence is represented by only one course, which carries a low to moderate ECTS credit value. Yet, Göpferich (2009) and EMT (2022) emphasise that proficiency in translation and interpreting technologies and digital literacy is fundamental to translator competence. Similarly, World Knowledge is not directly represented. Gile (1995) and Pöchhacker (2004) highlight the critical importance of general knowledge for meaning-making during interpreting. Furthermore, Emotional Competence is absent from the programme. Kalina (2000) and Gile (1995) stress the need to support trainee translators in coping with stress, stage fright, and psychological pressures.

Accordingly, Istanbul University's curriculum largely addresses core competence areas such as Linguistic Competence, Cultural Competence, Subject-matter Knowledge, and Interpreting Competence; however, the lack of Instrumental Competence, World Knowledge, and Emotional Competence limits the comprehensiveness of the programme. Addressing these gaps could enhance the programme's potential to prepare translator trainees more thoroughly, both academically and professionally.

Table 14: Analysis of Selçuk University's Curriculum in the Context of Linguistic Competence

Competence	Course Title	Duration	Semester	Compulsory/ Elective	ECTS
Linguistic Competence	Duyduğunu Anlama ve Sözlü Anlatım 1 (Listening Comprehension and Oral Expression I)	4hrs	1	Compulsory	5
	Duyduğunu Anlama ve Sözlü Anlatım 2 (Listening Comprehension and Oral Expression II)	4hrs	2	Compulsory	5
	Türkçe ve İngilizce Diksiyon (Turkish and English Pronunciation)	3hrs	6	Elective	4

Within the curriculum of Selçuk University, there are three courses offered under the category of Linguistic Competence. Two of these courses are compulsory, while one is elective. The majority of the courses are scheduled in the early stages of the programme, aiming to ensure that students acquire fundamental language skills at the beginning of their education. The ECTS credits assigned are at a moderate to high level.

Table 15: Analysis of Selçuk University's Curriculum in the Context of Subject-matter Knowledge

Competence	Course Title	Duration	Semester	Compulsory/ Elective	ECTS
	Sözcük Bilgisi ve Terim Çalışmaları 1 (Vocabulary and Terminology Studies 1)	3hrs	1	Compulsory	4
	Sözcük Bilgisi ve Terim Çalışmaları 2 (Vocabulary and Terminology Studies 2)	3hrs	2	Compulsory	4
	Ticaret Metinleri Çevirisi (Translation of Commercial Texts)	2hrs	3	Compulsory	5
	Çeviri Kuramları (Translation Theories)	3hrs	3	Compulsory	5

Subject-matter Knowledge	Özel Alan Çevirisi (Domain-specific Translations)	3hrs	3	Compulsory	4
	Basın ve Medya Metinleri Çevirisi (Translation of Press and Media Texts)	3hrs	4	Compulsory	5
	Ekonomi ve Finans Çevirisi (Translation of Economics and Finance Texts)	2hrs	5	Elective	4
	Çeviri Tarihi (History of Translation)	3hrs	5	Elective	4
	Dış Politika ve Diplomasi Çevirisi (Translation of Foreign Policy and Diplomacy)	2hrs	6	Elective	4
	Hukuk Metinleri Çevirisi (Translation of Legal Texts)	2hrs	7	Elective	4
	Turizm Metinleri Çevirisi (Translation of Tourism Texts)	3hrs	7	Elective	4
	Konferans Çevirmenliği (Conference Interpreting)	2hrs	8	Elective	4

Within the curriculum of Selçuk University, a total of 12 courses are offered under the category of Subject-matter Knowledge. More than half of these courses are compulsory, indicating an aim to provide students with a solid foundation in core subject areas. The courses are evenly distributed from the 1st to the 8th semester, allowing students to progressively develop their knowledge and skills. The ECTS credits are generally assigned at a moderate to high level, reflecting both the importance of Subject-matter Knowledge and a careful balance of the students' academic workload.

Table 16: Analysis of Selçuk University's Curriculum in the Context of Cultural Competence

Competence	Course Title	Duration	Semester	Compulsory/ Elective	ECTS
Cultural Competence	Kültürlerarası İletişim 1 (Intercultural Communication 1)	2hrs	1	Compulsory	4
	Kültürlerarası İletişim 2 (Intercultural Communication 2)	2hrs	2	Compulsory	4

Within the curriculum of Selçuk University, there are two courses offered under the category of Cultural Competence. All of these courses are compulsory and are delivered in the early stages of the programme (1st and 2nd semesters). The ECTS credits assigned are at a moderate level, indicating a balanced academic workload for these courses.

Table 17: Analysis of Selçuk University's Curriculum in the Context of Interpreting Competence

Competence	Course Title	Duration	Semester	Compulsory/ Elective	ECTS
Interpreting Competence	Not Alma Teknikleri (Note-taking Techniques)	3hrs	3	Compulsory	5
	Yazılı Metinden Sözlü Çeviri (Sight Translation)	3hrs	4	Compulsory	5
	Ardıl Çeviri (Consecutive Interpreting)	3hrs	5	Compulsory	6
	İleri Ardıl Çeviri (Advanced Consecutive Interpreting)	3hrs	6	Compulsory	6
	Dikolektik Beceri Eğitimi (Dichotic-dialectic Competency Training)	3hrs	6	Elective	4
	Eşzamanlı Çeviri (Simultaneous Interpreting)	3hrs	7	Compulsory	6
	İleri Eşzamanlı Çeviri (Advanced Simultaneous Interpreting)	3hrs	8	Compulsory	6
	Sözlü Çeviri Uygulamaları (Interpreting Practicum)	3hrs	8	Elective	4

Within the curriculum of Selçuk University, a total of nine courses are offered under the category of Interpreting Competence. The majority of these courses are compulsory, with only two offered as electives. They are mainly delivered during the middle and final stages of the programme, and their ECTS credit values are high.

Table 18: Analysis of Selçuk University's Curriculum in the Context of Professional Competence

Competence	Course Title	Duration	Semester	Compulsory/ Elective	ECTS

Professional Competence	Çeviri Etiği (Translation Ethics)	2hrs	4	Zorunlu	5
	Çevirmenler için Meslek ve Kurum Bilgisi (Professional and Institutional Knowledge for Translators)	3hrs	7	Seçmeli	4

Within the curriculum of Selçuk University, two courses are offered under the category of Professional Competence. The courses are evenly divided between compulsory and elective. They are delivered during the middle and final stages of the programme, and their ECTS credit values are at a moderate level.

Table 19: Analysis of Selçuk University's Curriculum in the Context of Instrumental Competence

Competence	Course Title	Duration	Semester	Compulsory/ Elective	ECTS
Instrumental Competence	Bilgisayar Destekli Çeviri (Computer-assisted Translation)	3hrs	5	Zorunlu	6

Within the curriculum of Selçuk University, only one course is offered under the category of Instrumental Competence. This course is compulsory and is delivered in the middle stage of the programme (5th semester). It carries a high ECTS credit value, indicating a heavy academic workload.

When evaluated within the framework of competences, Selçuk University's interpreting curriculum demonstrates both strengths and areas in need of improvement. First, under Linguistic Competence, three courses are offered, the majority of which are compulsory and scheduled in the early stages of the programme. This structure ensures that students acquire fundamental language skills at an early stage, in line with the linguistic proficiency requirements emphasised by Gile (1995) and the EMT Expert Group (2022). The allocation of moderate to high ECTS credits further demonstrates the academic support provided for this core competence. In terms of Subject-matter Knowledge, more than half of the 12 courses offered are compulsory, enabling the development of a strong foundation in subject knowledge as emphasised by Göpferich (2009) and EMT (2022). The balanced distribution of these courses across all semesters (from the 1st to the 8th) allows students to build their knowledge and skills gradually, aligning well with Gile's (1995) general cognitive load model. The moderate-to-high level of ECTS credits suggests a balanced academic workload. With regard to Cultural Competence, the curriculum includes only two compulsory courses, both delivered in the early stages. This shows that cultural awareness, as highlighted by Byram (1997) and EMT

(2022), is addressed; however, the limited number of courses in this area suggests there is room for deeper engagement. The average ECTS credit allocation indicates a balanced workload. In the area of Interpreting Competence, nine courses are offered, the majority of which are compulsory and taught in the middle and final stages of the programme. This reflects the comprehensive integration of methodological strategies as proposed by Gile's (1995) Effort Model and Kalina (2000). The high ECTS credit values indicate that students are given sufficient time to develop these skills. Under Professional Competence, only two courses are included, evenly divided between compulsory and elective. While their placement in the middle and final stages supports the goal of raising professional awareness before graduation, the limited number of courses suggests that key areas such as professional ethics and market knowledge, emphasised by the EMT Framework (2022) and Pöchhacker (2004), are not addressed in sufficient depth. Nevertheless, the average ECTS allocation ensures a reasonable academic workload.

The inclusion of only one course (Computer-assisted Translation) under Instrumental Competence, delivered as a compulsory course in the middle stage of the programme with a high ECTS credit, indicates that the technological competence defined by Göpferich (2009) and EMT (2022) is incorporated into the curriculum. However, addressing Instrumental Competence more comprehensively would be beneficial for both academic and professional development.

Finally, the absence of components related to World Knowledge and Emotional Competence, which support translators' psychological and social skills, suggests that these areas, emphasised by Kalina (2000) and Gile (1995), are being overlooked. This shortcoming indicates a lack of support for interpreting students in managing critical psychological processes such as stress and performance anxiety. Investment in these areas would enhance the curriculum's alignment with the holistic competence models advocated in interpreter training theories.

Conclusion and Suggestions

Like Hacettepe and Istanbul Universities, Selçuk University has placed its Linguistic Competence courses in the early stages of the curriculum. This approach aligns with the recognition of Linguistic Competence as one of the core cognitive loads in the translation and interpreting processes and supports students in coping with it effectively. However, the number of courses related to Linguistic Competence is lower at Selçuk University. In this regard, increasing the number of such courses, particularly in the early semesters, could be beneficial.

In terms of Cultural Competence, Istanbul University offers an ideal structure with a balanced distribution of compulsory and elective courses delivered in the early stages, and Hacettepe University presents a similar profile. In contrast, Selçuk University offers only two compulsory courses in this area, making its approach relatively limited. Yet, cultural awareness is considered a

core component of interpreting. Therefore, in order to strengthen Cultural Competence at Selçuk University, it would be advisable to increase the variety of courses by adding electives and distributing them across different semesters.

World Knowledge is offered exclusively at Hacettepe University through three courses, while neither Istanbul University nor Selçuk University include courses targeting this competence area. For language to function effectively and for accurate meaning production, a broad knowledge of the world is essential. In this context, adding elective courses focused on World Knowledge to Selçuk University's curriculum would be a significant step towards enhancing students' general knowledge base and improving their skills.

With regard to Subject-matter Knowledge, Istanbul University offers the most extensive content with 23 courses, and Hacettepe University also provides a wide range of subject-specific courses. Although the number of Subject-matter Knowledge courses at Selçuk University is relatively lower, the majority of them are compulsory. In this context, increasing the number and variety of Subject-matter Knowledge courses at Selçuk, especially by introducing more electives, would enable students to specialise in areas of their interest, which could enhance the overall quality and flexibility of the programme.

In terms of Interpreting Competence, Selçuk University demonstrates considerable strength. The majority of its nine courses are compulsory, spread across the middle and final semesters, and carry high ECTS credits. At Hacettepe University, however, most of these courses are offered as electives, which means that learning opportunities are largely subject to individual choice. In this respect, Selçuk University appears to surpass Hacettepe and is on a similar level with Istanbul University. Nonetheless, the quality of practical course content remains a key determinant. The integration of interpreting technologies, the instructor's professional experience, and the incorporation of current developments in the interpreting field are crucial in this context.

Regarding Professional Competence, neither Istanbul nor Hacettepe Universities offer a sufficient number of courses; the number of courses is low, and the proportion of electives is high. Although Selçuk University presents a relatively balanced structure with two courses, this competence area still requires further development. To lead improvements in this domain, Selçuk University could consider adding at least one more compulsory course and designing course content based on real-world industry practices.

Instrumental Competence is represented in a limited manner across all three universities. Both Istanbul and Hacettepe Universities include only one course in this area, while Selçuk University offers a compulsory course with a high ECTS value. In this regard, Selçuk University could enhance

its curriculum by increasing the number of courses related to translation and interpreting technologies and artificial intelligence applications.

Emotional Competence is not directly addressed in the curricula of any of the three universities. However, the ability to manage stress, performance anxiety, and emotional load should be part of interpreter training. In this context, Selçuk University could take a pioneering role by offering elective courses such as *Stress Management in Interpreting* or *Cognitive Resilience in Interpreting Practice*. This would significantly enhance students' preparedness for the demands of the profession.

References

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

EMT Expert Group. (2022). *EMT competence framework: 2022 update*. European Commission. <https://commission.europa.eu>

Gile, D. (1995). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. John Benjamins Publishing.

Göpferich, S. (2009). Towards a model of translation competence acquisition: The longitudinal study TransComp. In A. Garant (Ed.), *Behind the mind: Methods, models and results in translation process research* (pp. 11–37). Samfundslitteratur.

Kalina, S. (2000). Interpreting competences as a basis and a goal for teaching. *The Interpreters' Newsletter*, 10, 3–32. <https://doi.org/10.13137/2421-714X/20400>

Kavak, Y., Seferoğlu, S. S., Atalay Kabasakal, K., & Şen Uludağ, G. (2015). *Changes in the field of education and teaching of law: An investigation of programs developed based on Bologna process*. *Journal of Higher Education and Science*, 5(1), 1–13.

Kısa, N., Uysal, F., & Kavak, Y. (2020). *Student-centered learning dimension of the Bologna process: Its reflections in education faculty curricula*. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(1), 85–95.

Pöchhacker, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. Routledge.

Yükseköğretim Kurulu. (2025). *YÖK Atlas Lisans Tercih Sihirbazı*. <https://yokatlas.yok.gov.tr> (Erişim tarihi: 25 Temmuz 2025).

POSSESSIVE STRUCTURES IN AGGLUTINATIVE LANGUAGES: THE CASE OF AZERBAIJANI AND TURKISH

EKLEMELİ DİLLERDE İLGİ YAPILARI: AZERBAIJAN TÜRKÇESİ VE TÜRKİYE TÜRKÇESİ ÖRNEĞİ

Chinara SHAHBAZLI¹

Abstract

This study explores the morphosyntactic and semantic characteristics of possessive structures in two typologically related agglutinative languages: Azerbaijani and Turkish. Agglutinative languages, characterized by the linear addition of affixes to a root, provide rich and systematic morphological expression of grammatical categories, including possession. The research aims to analyze how these languages encode possession through affixation, and how syntactic behavior and semantic roles differ or align between them.

The analysis is grounded in structural linguistic methodology, employing descriptive and comparative approaches to identify regular patterns and distinctions in possessive constructions. Examples are drawn from both spoken and written corpora, encompassing possessive noun phrases, pronominal possession, and compound possessive structures. The study highlights the role of personal suffixes in expressing ownership and the syntactic positioning of possessed items relative to possessors. For instance, in both languages, the possessed noun typically carries possessive suffixes that agree in person and number with the possessor, as seen in “evim” (my house) in both Turkish and Azerbaijani.

From a semantic perspective, the study distinguishes between inherent and alienable possession, examining how contextual and lexical factors influence interpretation. Additionally, syntactic variation such as the use of genitive constructions (Ali’nin evi / Alinin evi) versus suffixal possession is discussed in light of discourse emphasis and definiteness. The findings suggest that while Turkish and Azerbaijani share fundamental morphological strategies due to their common Turkic heritage, subtle differences in frequency, stylistic preference, and grammatical constraints reflect distinct evolutionary paths within the Turkic language family.

By presenting a detailed cross-linguistic comparison, this research contributes to the broader understanding of possessive systems in agglutinative languages and offers insights into how language typology affects the interface between morphology and syntax. It also provides implications for language teaching, typological classification, and further comparative linguistic inquiry.

Keywords: possession, agglutinative languages, Azerbaijani, Turkish, morphosyntax

Öz

Bu çalışma, eklemeli diller grubuna ait iki tipolojik olarak yakın Türk dili olan Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesindeki ilgi (mülkiyet) yapılarının morfosentaktik ve anlamsal özelliklerini incelemektedir. Eklemeli diller, kök sözcüklere eklerin doğrusal olarak eklenmesiyle kurulan zengin bir biçimbirimsel yapı sunar. Bu dillerde mülkiyet kategorisi sistematik ve kurallı bir şekilde çoğunlukla ekler aracılığıyla ifade edilmektedir.

Araştırma, yapısal dilbilim yöntemine dayalı olarak betimleyici ve karşılaştırmalı bir yaklaşım benimseyerek, ilgi yapılarına dair ortak yönleri ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Hem sözlü hem yazılı dil verileri incelenerek, iyelikli ad tamlamaları, iyelik zamirleri ve birleşik

¹ PhD in Philology, Baku Business University, Baku, Azerbaijan, chinara.shahbazli@mail.ru

mülkiyet yapılarından örnekler analiz edilmiştir. Her iki dilde de sahiplik çoğunlukla ad köküne kişiye göre çekimlenen iyelik eklerinin eklenmesiyle sağlanır. Örneğin “evim” sözcüğü hem Türkiye Türkçesinde hem de Azerbaycan Türkçesinde “benim evim” anlamına gelir.

Anlamsal açıdan çalışma, doğuştan gelen (inherent) ve kazanılmış (alienable) mülkiyet ayrımını dikkate almakta, bağlam ve sözcük anlamı gibi unsurların yorum üzerindeki etkilerini incelemektedir. Ayrıca, tamlayanı belirtme durumu gibi anlam ve vurgu farklarına yol açan, belirtisiz/genitif yapılar (Ali’nin evi / Alinin evi) ile ekli yapıların kullanımı karşılaştırılmaktadır. Sonuç olarak, her iki dilde de temel morfolojik stratejiler benzerlik gösterse de kullanım sıklığı, üslupsal tercihler ve dil içi sınırlamalar gibi yönlerden farklılıklar söz konusudur.

Bu karşılaştırmalı inceleme, eklemeli dillerde mülkiyet yapılarının anlaşılmasına katkı sağlamakta ve biçimbirim-sözdizim etkileşiminin dil tipolojisi açısından değerlendirilmesine ışık tutmaktadır. Ayrıca, dil öğretimi, tipolojik sınıflandırma ve karşılaştırmalı dilbilim araştırmaları açısından da önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: mülkiyet, eklemeli diller, Azerbaycan Türkçesi, Türkiye Türkçesi, morfosentaks

Introduction

Possession is a universal grammatical and semantic category that plays a crucial role in structuring relationships between entities in human language. While all natural languages encode possession, they do so through a variety of morphosyntactic strategies. In agglutinative languages such as Azerbaijani and Turkish, possession is typically marked through the use of suffixes and genitive constructions, providing transparent and systematic morphological indicators of both the possessor and the possessed. These languages, as members of the Turkic family, share a rich typological heritage that is reflected in their grammatical structures, yet they also exhibit language-specific innovations shaped by internal development and sociocultural context.

The purpose of this paper is to undertake a detailed comparative analysis of possessive constructions in Azerbaijani and Turkish, focusing on their morphological, syntactic, and semantic properties. By examining the regularities and differences in how possession is encoded and interpreted in these two languages, this study aims to contribute to the understanding of language-internal variation and the typological features of agglutinative systems more broadly.

Employing a corpus-based and structurally oriented linguistic approach, the paper explores the role of possessive suffixes, genitive case marking, and the contextual use of alienable versus inalienable possession. The analysis draws from both spoken and written data, incorporating authentic language usage to illustrate key points. Attention is given to agreement patterns, constituent order, and the pragmatic implications of possessive structures, such as definiteness and discourse emphasis.

This investigation not only sheds light on the shared morphosyntactic mechanisms in Turkish and Azerbaijani but also reveals subtle divergences in usage frequency, phonological realization, and syntactic flexibility. These findings enhance our understanding of how related languages manage

possession and offer broader implications for linguistic typology, second language acquisition, and the development of pedagogical materials in multilingual Turkic-speaking contexts.

Theoretical Framework: This research is grounded in the structuralist tradition (Bloomfield, 1933; Lyons, 1968) and modern typological approaches to morphosyntax (Comrie, 1981; Payne, 1997). The concept of possession is analyzed through the lens of linguistic typology, particularly focusing on the categories of alienable vs. inalienable possession (Heine, 1997), syntactic agreement, and the role of genitive markers.

In typological terms, possessive structures are often classified into head-marking vs. dependent-marking languages (Nichols, 1986). Both Azerbaijani and Turkish are considered head-marking in their possessive constructions due to the presence of possessive suffixes on the possessed noun. The interaction between possessive morphology and constituent order, however, reveals key differences in usage and grammaticalization.

In agglutinative languages such as Azerbaijani and Turkish, possession is predominantly expressed through suffixation, reflecting a clear and systematic morphological structure. The morphological marking of possession involves two major components: the possessive suffix, which is attached to the possessed noun, and often a possessive pronoun or noun, which functions as the possessor. The possessive suffixes in these languages encode person and number agreement with the possessor, creating a tightly bound morphological unit between the possessor and the possessed

In Azerbaijani, possession is marked through a series of possessive suffixes that agree with the person and number of the possessor. The general structure can be represented as follows:

[Possessed noun] + [Possessive suffix]

Examples:

ev-im (my house) – “ev” (house) + “-im” (1st person singular possessive)

qardaş-ı (his/her brother) – “qardaş” (brother) + “-ı” (3rd person singular possessive)

kitab-ımız (our book) – “kitab” (book) + “-ımız” (1st person plural possessive)

In cases where the possessor is explicitly mentioned (as a noun or pronoun), it usually precedes the possessed noun:

mənim evim (my house)

onun qardaşı (his/her brother)

A notable feature is the vowel harmony in the possessive suffixes, which aligns with the frontness or backness and roundedness of the root vowel. This morphological harmony underscores the agglutinative nature of Azerbaijani.

Similarly, in Turkish, the morphological structure of possessive constructions follows the same agglutinative principle. The possessed noun takes a possessive suffix that agrees with the possessor in person and number. Examples:

ev-im (my house)

kardeş-i (his/her brother)

kitab-ımız (our book)

When the possessor is expressed overtly, the genitive-possessive construction is used:

benim evim (my house)

onun kardeşi (his/her brother)

Just like in Azerbaijani, Turkish employs vowel harmony in possessive suffixes, ensuring phonological coherence within the word structure. Additionally, Turkish shows a consistent morphosyntactic alignment in possessive expressions, wherein the possessed noun agrees with the genitive-marked possessor.

Although Azerbaijani and Turkish share a high degree of similarity due to their Turkic roots, some micro-level morphological variations exist, especially in colloquial usage and dialectal variation. For example, in spoken Azerbaijani, the use of possessive suffixes can sometimes be omitted when contextually clear, a phenomenon less common in standard Turkish.

Moreover, both languages exhibit zero-marking in certain definite contexts, especially in kinship terms when the possessor is pragmatically inferable. However, such usage typically falls outside formal written discourse.

The syntactic representation of possession in agglutinative languages such as Azerbaijani and Turkish reflects a structured and hierarchical relationship between the possessor and the possessed noun. While the morphological expression is realized through suffixes, the syntactic dimension governs how possessive constructions are embedded in larger sentence structures, how agreement is established, and how definiteness and word order interact with possessive relations.

In both Azerbaijani and Turkish, possessive constructions typically follow a [Possessor + Possessed] word order when the possessor is overtly expressed. The possessor noun phrase is marked with the genitive case, while the possessed noun bears a possessive suffix that agrees with the possessor in person and number:

Azerbaijani: *Mənim kitabım masanın üstündədir.* (My book is on the table.)
→ *mənim* (GEN.1SG) + *kitab-ım* (book-POSS.1SG)

Turkish: *Benim kitabım masanın üstündedir.* (My book is on the table.)
→ *benim* (GEN.1SG) + *kitab-ım* (book-POSS.1SG)

This genitive-possessive agreement construction forms a possessive noun phrase (PNP), which is syntactically treated as a unit and can function as a subject, object, or complement in the clause.

Both languages allow null possessors in contextually recoverable situations, especially in informal discourse. This results in a possessed noun marked with a possessive suffix, but without an overt genitive-marked possessor: *Kitabım masadadır.* (My book is on the table.) → The possessor “I” is syntactically absent but morphologically present.

This construction demonstrates the syntactic autonomy of the possessed noun with a possessive suffix, which functions without an explicit possessor NP due to discourse pragmatics.

Possession is not a monolithic semantic category; rather, it encompasses a variety of conceptual relationships between the possessor and the possessed entity. In agglutinative languages such as Azerbaijani and Turkish, while the morphological markers of possession are uniform and productive, the underlying semantic relationships they encode are diverse. This section outlines and analyzes the major semantic types of possession found in these languages, illustrating how similar morphosyntactic forms can encode different possessive meanings.

1. Inalienable vs. Alienable Possession

A foundational semantic distinction in the typology of possession is between inalienable and alienable possession:

Inalienable possession refers to inherent, permanent, or biologically necessary relationships, such as kinship terms and body parts.

Azerbaijani: *anam* (my mother), *əlīm* (my hand)

Turkish: *babam* (my father), *gözüm* (my eye)

Alienable possession refers to possessions that are contingent, transferable, or external, such as objects or property.

Azerbaijani: *kitabım* (my book), *evim* (my house)

Turkish: *arabanız* (your car), *çantam* (my bag)

Despite this semantic difference, both types use the same possessive suffixes. However, inalienable possession tends to appear more frequently without an explicit possessor NP due to its inherent interpretability, especially in colloquial speech.

2. Ownership and Legal Possession

This type of possession denotes legal ownership or material control over an object. It is the most prototypical and easily recognized form:

Mənim maşınım var. (I have a car.)

Senin evin çok büyük. (Your house is very big.)

Here, possession implies dominion or property ownership, and is usually the default interpretation in ambiguous contexts involving objects.

3. Part–Whole Relationship

Another common semantic type is the part–whole or meronymic possession, where the possessed item is a part of the possessor:

Onun qolu sınıb. (His/her arm is broken.)

Köpeğin kuyruğu kısa. (The dog's tail is short.)

This type may overlap with inalienable possession but can also involve non-living entities:

Binanın qapısı bağlıdır. (The building's door is closed.)

Arabanın lastiği patladı. (The car's tire burst.)

4. Kinship and Social Relations

Kinship terms inherently imply possession, reflecting biological or social relationships:

Bacım evdədir. (My sister is at home.)

Kardeşin çok çalışkan. (Your sibling is very hardworking.)

These expressions signal relational possession, where the possessor has a social or familial link to the possessed.

5. Possession as Obligation or Responsibility

Some uses of possession convey responsibility, duty, or emotional connection, often metaphorically:

Mənim işim çoxdur. (I have a lot of work.)

Senin suçun değil. (It is not your fault.)

These uses indicate that the possessor is tied to a situation, burden, or abstract concept, not a physical object.

6. Experiencer Possession

In certain constructions, particularly with psychological or physiological states, the possessor denotes the experiencer of a condition:

Onun başı ağrıyor. (He/she has a headache.)

Benim içim daralıyor. (I feel constricted inside.)

These reflect a state-based possession, where the possessed noun describes a sensation, emotion, or mental state connected to the subject.

7. Temporal and Locative Possession

Possession can also extend metaphorically to time and space:

Sənin vaxtın yoxdur. (You don't have time.)

Bizim yerimiz oradadır. (Our place is over there.)

In such contexts, abstract concepts like time (*vaxt*, *zaman*) and space (*yer*) become possessable entities, showing the semantic extension of possessive structures.

8. Possessive Modality and Epistemic Use

In discourse, possession may serve modal or epistemic functions, especially in idiomatic or figurative language:

Onun fikrincə... (In his/her opinion...)

Benim düşünceme göre... (According to my thought...)

Understanding the structure of possession in Azerbaijani and Turkish is significant for both language learning and linguistic classification. For language learners, particularly those approaching Turkish or Azerbaijani as a second or foreign language, mastering the use of possessive suffixes is crucial due to their frequency and importance in daily communication. Language teachers must therefore emphasize the morphosyntactic consistency and provide targeted practice on the agreement between possessive suffixes and personal pronouns.

Furthermore, curriculum developers can benefit from this study by incorporating comparative perspectives into teaching materials, especially in multilingual or pan-Turkic educational settings. Highlighting both shared and distinct features of Turkish and Azerbaijani possession systems can foster deeper cross-linguistic awareness and facilitate more efficient language acquisition strategies.

Typologically, the similarities between Azerbaijani and Turkish reinforce the core properties of agglutinative language families, particularly their reliance on head-marking and morphological regularity. The minor but systematic differences observed in genitive constructions, word order preferences, and stylistic choices provide further insight into micro-variation within a typologically uniform language family. These distinctions not only support the classification of Turkic languages but also inform broader typological generalizations about possession marking in agglutinative and non-agglutinative languages alike.

Additionally, this knowledge contributes to the refinement of linguistic models that account for cross-linguistic variation in possession, supporting the development of more robust theories in morphosyntactic alignment and semantic interpretation.

Conclusion

This study has presented a comprehensive comparative analysis of possessive structures in Azerbaijani and Turkish, illustrating their commonalities and divergences as agglutinative languages within the Turkic family. Both languages predominantly utilize head-marking strategies in possessive constructions, where suffixes attached to the possessed noun indicate the person and number of the possessor. This morphological mechanism provides a highly regular and productive framework for encoding possession.

Despite their shared genetic heritage, Azerbaijani and Turkish exhibit important distinctions in their possessive systems. These include phonological variations in suffix application, differing syntactic preferences regarding genitive constructions, and context-sensitive uses of alienable and inalienable possession. Such distinctions reflect not only language-internal developments but also sociocultural and pragmatic influences over time.

The semantic differentiation between alienable and inalienable possession, although not morphologically marked, is a crucial dimension of interpretation and usage. Furthermore, the optionality of genitive constructions for emphasis and focus adds a pragmatic layer to the otherwise morphologically driven possessive marking system.

From a typological perspective, these findings confirm the flexibility and richness of agglutinative languages in grammaticalizing possession. The comparative methodology employed in this study contributes to the broader field of linguistic typology and offers a model for analyzing similar structures across genetically related languages.

In applied contexts, especially in language pedagogy and linguistic documentation, the systematic analysis of possessive constructions aids learners in mastering predictable yet nuanced

morphosyntactic patterns. It also enhances the development of teaching materials that accurately reflect cross-linguistic variation.

In sum, this research underscores the complexity and typological significance of possessive structures in Azerbaijani and Turkish, offering valuable insights into agglutinative language systems and contributing to the ongoing dialogue in theoretical and comparative linguistics.

REFERENCES

- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Comrie, B. (1981). *Language Universals and Linguistic Typology*. University of Chicago Press.
- Heine, B. (1997). *Possession: Cognitive Sources, Forces, and Grammaticalization*. Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge University Press.
- Nichols, J. (1986). Head-marking and dependent-marking grammar. *Language*, 62(1), 56–119.
- Payne, T. E. (1997). *Describing Morphosyntax: A Guide for Field Linguists*. Cambridge University Press.

THE CLASH OF TRADITIONAL AND MODERN GENDER ROLES AS A SOURCE OF TENSION IN INTERNATIONAL FAMILIES

ULUSLARARASI AİLELERDE GERİLİM KAYNAĞI OLARAK GELENEKSEL VE MODERN CİNSİYET ROLLERİNİN ÇATIŞMASI

Kosenkova Darya G.¹

Abstract

In the context of globalization and increasing cultural diversity, international families represent a unique microcosm where different cultural norms and values converge. This article examines the socio-cultural challenges arising at the intersection of traditional and modern gender roles within such families. The analysis reveals that deeply ingrained stereotypes and patriarchal values from one culture often conflict with contemporary ideals of gender equality and equitable distribution of domestic responsibilities. These differences serve as a primary source of daily disagreements and mutual misunderstanding. Drawing on sociological theories and empirical data, including expert interviews and an analysis of existing research, the article explores the mechanisms of these conflicts, the peculiarities of intercultural interaction within the family, and potential adaptation strategies. The conclusions emphasize the necessity of developing flexible, adaptive models of family relationships based on open dialogue, mutual respect, and the harmonization of traditional values with modern social realities to ensure family stability and well-being.

Keywords: Interethnic marriage, multicultural interaction, identity, gender roles, integration, family conflict, gender stereotypes.

Introduction

The intensification of globalization and migration processes has led to a significant increase in international marriages, which act as micromodels of intercultural interaction (Lurye, 2018). These unions, while offering opportunities for cultural enrichment, simultaneously become a field for complex socio-cultural negotiations, particularly concerning gender roles. The family, as a fundamental social institution, transmits and reproduces cultural norms, including those related to the behavior of men and women (Ananyina, 2015). When spouses come from different ethnic backgrounds, their established, often divergent, understandings of marital and parental roles collide, creating a potential for constant tension (Galyapina, 2002). This article aims to analyze the clash between traditional and modern gender roles as a key source of conflict in international families, identifying the primary conflictogenic factors and outlining potential pathways for harmonizing relationships.

¹ Tambov State University named after G.R. Derzhavin, kosenckova.darja2017@yandex.ru

Theoretical Framework and Manifestations of Conflict

The theoretical foundation for understanding these conflicts is rooted in cross-cultural psychology. Geert Hofstede's concept of masculinity/femininity in cultures provides a crucial framework. Masculine cultures are characterized by a clear differentiation of gender roles, assertiveness, and the dominance of "male" values, where the man is traditionally seen as the primary breadwinner and head of the family. In contrast, feminine cultures prioritize equality, solidarity, and quality of life, leading to a more fluid distribution of family roles (Hofstede, 1980). When individuals from masculine and feminine cultures form a union, their implicit expectations about leadership, decision-making, and domestic responsibilities inevitably clash. As Korneyeva (2006) notes, in such marriages, conflicts for the leading role arise, leading to mutual misunderstanding and a refusal of established norms, which is often interpreted as a form of cultural protest.

This conflict manifests itself in several key areas of family life. One of the most immediate sources of tension is the disparity in expectations regarding housework and childcare. A spouse from a traditional, masculine culture may expect the partner to handle the majority of domestic chores and child-rearing, adhering to a patriarchal model. Conversely, a partner from a more egalitarian background will expect responsibilities to be shared. This divergence creates what researchers describe as a "clash of cognitive matrices," where the same actions are interpreted through different cultural lenses (Korneyeva, 2006). The upbringing of children becomes another particularly sensitive issue. Disagreements may arise concerning the degree of discipline, the expression of emotions, and the transmission of cultural and religious identity. In international families, children often find themselves in a poly-ethnic cultural space, and the question of which cultural norms will dominate their socialization can become a point of serious contention between parents (Magomedova, 2016).

Adaptation Strategies and the Path to Harmonization

Overcoming these challenges requires a conscious effort from both spouses to adapt to new cultural realities. The primary mechanism for resolving conflicts is open and tolerant dialogue. Spouses must strive for maximum tolerance and mutual respect for each other's values and traditions by learning about the partner's ethnic customs (Pezeshkian, 1995). As one respondent from our empirical study stated, "We are obliged to respect each other. Only mutual respect and nothing more. It comes even before love" (Empirical Data, 2025). This ongoing dialogue allows for the negotiation of new, hybrid family norms that move beyond a simple juxtaposition of two cultures.

Successful international families often develop integrative strategies that involve a synthesis of identities. This process requires flexibility and a willingness to abandon rigid adherence to traditional patterns in favor of creating a unique family culture. The development of what Bennett (1986) and Chen & Starosta (2000) term "intercultural sensitivity" is crucial here—it is the ability to recognize

cultural differences, evaluate them from a relativistic standpoint, and adapt one's behavior accordingly. Furthermore, society and the state can play a supportive role by promoting intercultural competence through educational programs, cultural adaptation courses, and accessible psychological counseling for international families, providing them with valuable tools for conflict resolution and successful integration.

Conclusion

International families are at the forefront of modern socio-cultural transformations, where the confrontation between traditional and contemporary models of gender roles presents a serious and ongoing challenge. The clash of deeply ingrained patriarchal values with egalitarian ideals generates daily tensions related to the distribution of domestic duties, child-rearing practices, and leadership within the family. However, this conflict also contains the potential for growth and the creation of new, more flexible forms of family relationships. The key to harmonizing these relationships lies in the constant and open dialogue between spouses, a willingness to compromise, and the development of mutual respect. Adaptation to new cultural realities necessitates a revision of established norms and the co-creation of a shared value system that respects the cultural heritage of both partners while aligning with modern principles of equality and partnership. Thus, the future stability and well-being of international families in an increasingly globalized world depend on their ability to develop adaptive models that synthesize their diverse backgrounds into a new, harmonious whole.

References

- Ananyina, V. T. (2015). The Influence of International Families on Ethnic Tolerance in Russian Society. Abstract of thesis. Yekaterinburg.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Empirical Data from Author's Research "The Attitude of Tambov Students to Interethnic Unions" (2025). Tambov.
- Galyapina, V. N. (2002). The Influence of Spouses' Belonging to Different Ethnic Groups on Marital Dissatisfaction. Thesis. Moscow.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills.

Korneyeva, S. V. (2006). International Marriages with a Foreign Partner in the Modern Conditions of Russian Society: A Sociological Analysis. Thesis. Moscow.

Lurye, S. V. (2018). Interethnic Marriages in the Modern Russian National Scenario. Petersburg Sociology Today, 10.

Magomedova, Z. M. (2016). Problems of Polycultural Education in an International Family. Internet-journal "World of Science", 4(1).

Pezeshkian, N. (1995). Positive Family Psychotherapy: The Family as a Therapist. Moscow: Meditsina.

SOCIOCULTURAL PROBLEMS OF INTERETHNIC UNIONS AS SEEN BY RUSSIAN STUDENTS

RUS ÖĞRENCİLERİN GÖZÜNDEN ETNİKLER ARASI EVLİLİKLERİN SOSYOKÜLTÜREL SORUNLARI

Kosenkova Darya G.¹

Guzenina Svetlana V.²

Abstract

The article presents the results of an empirical sociological study conducted in 2025 in Tambov, aimed at exploring the collective opinion of Russian students on the sociocultural challenges of interethnic unions. The findings indicate that contemporary Russian youth perceives interethnic marriages primarily as a platform for cultural exchange and a matter of personal choice, moving away from the ideological connotations of the Soviet era. While acknowledging positive aspects like mutual enrichment, students identify significant challenges, including differences in traditions, persistent stereotypes, and language barriers. The study also incorporates the perspectives of foreign students in Russia, revealing a duality in their perception of Russian culture and highlighting adaptation difficulties. A key finding is the ongoing formation of a Russian identity that combines ethnic diversity with common behavioral norms like tolerance. Based on the empirical data, the authors emphasize the necessity of state and institutional support to strengthen intercultural dialogue and develop an inclusive educational environment.

Keywords: Interethnic unions, interethnic marriages, Russian identity, stereotypes, sociocultural problems, student youth, cultural exchange, intercultural dialogue, adaptation of foreign students.

Introduction

In the context of globalization and the transformation of Russia into a polyethnic society, the study of interethnic relations, particularly among youth, is of paramount importance. The student environment, being a dynamic social stratum, acts as a barometer of societal attitudes towards complex sociocultural phenomena, including interethnic unions. As noted by Lurye (2018), modern Russia is witnessing a redefinition of the role and perception of interethnic marriages, which are increasingly becoming a matter of personal rather than ideological choice. This article aims to analyze the sociocultural problems of interethnic unions through the prism of perceptions held by Russian students, based on an author's empirical study conducted in Tambov. A distinctive feature of the research is the inclusion of the perspective of foreign students, which allows for a more comprehensive understanding of the challenges of intercultural interaction.

¹4th-year student of the Sociology of Culture major, Derzhavin State University, Tambov, Russia, kosenckova.darja2017@yandex.ru

²Doctor of Sociological Sciences, Professor, Derzhavin State University, Tambov, Russia, dialog-lana@yandex.ru

Theoretical Framework and Methodology

The methodological basis of the study is a combination of qualitative and quantitative approaches. The primary method was in-depth interviews, which allowed for a detailed analysis of the attitudes and personal experiences of students (Empirical Data, 2025). The sample consisted of two groups: a "Russian sample" of 10 students from Derzhavin State University and Tambov State Technical University, and a "foreign sample" of 10 students from Morocco, Algeria, Iraq, South Africa, and Tunisia. The selection criteria included experience in intercultural communication and active social life. This approach is consistent with modern trends in sociological research, which emphasize the importance of understanding the motivational structures behind social behavior (Andreeva, 2010).

The study was guided by the concept that interethnic unions are a social product of integrative processes, the success of which depends on the level of tolerance and readiness for dialogue among all participants (Bromley, 1983; Pain, 2020). The theoretical analysis also drew upon research on interethnic tension in educational environments, which identifies stereotypes and cultural differences as key conflictogenic factors (Chebotareva, 2017).

Results and Discussion

1. Interethnic Unions as a Platform for Cultural Exchange and Personal Choice. The data obtained confirm a fundamental shift in the perception of interethnic marriages among Russian youth. The vast majority of Russian respondents demonstrated a positive or neutral attitude towards such unions, viewing them not as an instrument of state ethnic policy, but as a natural result of personal feelings and a platform for mutual enrichment. As one respondent stated, *"I treat interethnic marriages positively... if it's for love, then why not"* (Empirical Data, 2025). This reflects a departure from the Soviet paradigm, where interethnic marriages were often romanticized as a symbol of "friendship of peoples," towards a more pragmatic and individualized view (Lurye, 2018). The motivation has shifted from ideological grounds to personal and psychological aspects, where the key factors are the partner's personal qualities and shared life values.

2. Acknowledged Challenges: Stereotypes, Traditions, and Language Barriers. Despite a generally positive attitude, students clearly recognize the sociocultural problems inherent in interethnic unions. The main challenges identified include differences in cultural and religious traditions, language barriers, and persistent ethnic stereotypes. Russian respondents noted that they often encounter not overt discrimination, but situations of misunderstanding caused by these factors. One respondent shared an experience of changing a stereotype: *"I once became friends with an Indian girl... I thought she was strange at first, but it turned out she was a rather interesting interlocutor"* (Empirical Data, 2025). However, such positive experiences of stereotype destruction

are not universal. Research by Akhmedova et al. (2021) confirms that stereotypes and language barriers remain the primary obstacles to interethnic interaction in university settings.

3. The Formation of Russian Identity and Generational Differences. An important aspect highlighted by the study is the connection between attitudes towards interethnic unions and the process of forming a modern Russian identity. According to Lurye (2018), this identity is being formed on two levels: the ethnocultural, which reflects the diversity of traditions, and the ethnopsychological, characterized by common behavioral scenarios, such as tolerance. Our data support this, showing that students perceive the "Russian people" as a forming community of individuals of different nationalities. This is accompanied by significant generational differences: while the Soviet generation romanticized interethnic marriages, and Generation X assessed them pragmatically, millennials and Zoomers focus on personal choice and traditional family values, which can sometimes lead them to partners from patriarchal cultures.

4. The Perspective of Foreign Students: Duality of Perception and Adaptation Problems. Including the perspective of foreign students revealed a duality in their perceptions. On one hand, they express admiration for Russian culture, history, and the education system. One student from Algeria noted, *"I have always wanted to study in Russia... I like the country, the people, you are very kind and responsive"* (Empirical Data, 2025). On the other hand, they face significant adaptation challenges, including language barriers, cultural differences, and sometimes a perceived lack of welcome. A student from Morocco shared initial fears and difficulties with language acquisition. Furthermore, foreign students, particularly males, often expressed negative views on the possibility of interethnic marriage due to significant religious and cultural differences, noting that *"Russian women are very willful"* (Respondent from Tunisia, Empirical Data, 2025), which conflicts with traditional patriarchal attitudes.

Conclusion and Recommendations

The conducted research allows us to conclude that the student youth of Tambov demonstrates a generally high level of tolerance and perceives interethnic unions as an important element of a modern multicultural society. The key sociocultural problems are recognized as differences in traditions, stereotypes, and language barriers. The motivation for entering into such unions has shifted from ideological to personal-psychological. The formation of Russian identity proceeds through the combination of ethnic diversity and universal behavioral norms of mutual respect.

However, the identified challenges, confirmed by both Russian and foreign students, necessitate systematic work to support intercultural dialogue. Based on the findings, the following recommendations can be proposed:

- **Development of University Adaptation Programs:** Implementing comprehensive programs for foreign students, including linguistic and cultural adaptation courses, tutor support, and psychological counseling.
- **Promotion of Intercultural Projects:** Actively organizing joint extracurricular activities, scientific projects, and cultural events for Russian and foreign students to destroy stereotypes and build informal connections.
- **Institutional Support:** State and municipal authorities should develop and support policies aimed at the successful integration of migrants and foreign students, including informational campaigns to combat xenophobia and promote a positive image of cultural diversity.

Further sociological monitoring of this issue is required to achieve a broad social consensus and develop effective strategies for managing intercultural relations in a polyethnic society.

References

Akhmedova, A.R., Bazhenova, N.A., Gorshunova, E.E., Kalinina, Y.A., Kuzhim, N.V., & Chudova, S.G. (2021). Factors of Interethnic Tension in the Educational Environment of Higher Educational Institutions. *Sotsiodinamika*, 5, 49-61.

Andreeva, G.M. (2010). Social Psychology: A New Journal and New Perspectives. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*, 1, 4–12.

Bromley, Y.V. (1983). *Essays on the Theory of Ethnos*. Moscow: Nauka.

Chebotareva, E.Y. (2017). *Interethnic Tension in a Polycultural University*. Moscow: HSE.

Empirical Data from Author's Research "The Attitude of Tambov Students to Interethnic Unions" (2025). Tambov.

Lurye, S.V. (2018). Interethnic Marriages in the Modern Russian National Scenario. *Petersburgskaya sotsiologiya segodnya*, 10.

Pain, E.A. (2020). Interethnic Relations as a Form of Social Interaction. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 4, 4-17.

THE INTERPRETATION SKILLS OF INDIVIDUALS GROWING UP BILINGUAL

ÇİFT DİLLİ BÜYÜYEN BİREYLERİN SÖZLÜ ÇEVİRİ BECERİSİ

Deren MEMİOĞLU¹

Abstract

The present article aims to investigate the development of interpreting skills in individuals who have been raised with two languages from an early age. Bilingualism is defined as the process of an individual learning or acquiring two languages. This occurs especially in childhood and prepares the ground for the natural development of language and translation skills. In the introduction, a general framework is presented regarding bilingual growth, and a fundamental problem is outlined concerning the emergence of children's interpreting skills over time. A key issue to address is the context in which individuals develop their interpreting skills. In the second section of the study, simultaneous and consecutive interpreting are addressed with the concept of being bilingual and growing up, and the cognitive, linguistic and social effects of these types of translation are examined in line with Vygotsky's sociocultural approach. The concept of mediation is employed to elucidate the manner in which children's interactions with their environment influence their translation capabilities. Moreover, it examines the manner in which processes such as code switching and language mixing, which are frequently observed in bilingual individuals, influence the perception of textual equivalence in the context of translation. In the third section, the skill of verbal translation is defined and the fundamental elements of this skill, which are pronunciation, summarisation and meaning transfer, are clarified. In this context, the natural interpreting roles that bilingual children assume in their daily lives towards their families or their environments are evaluated in the light of the concept of "child language brokering". Furthermore, the processes of these children's oral translation production at a young age are explicated with a comprehensive approach in terms of translation studies. The fourth section of the study focuses on the opinions of individuals who have been raised in a bilingual environment. The individuals in question were interviewed and the content of these interviews was then analysed within the context of verbal translation skills. The individuals' opinions on the results obtained from other sections, and moreover their own experiential knowledge, are conveyed. In this context, the accuracy of the results obtained in the article is also reinforced. The conclusion section of the text presents a series of educational and social recommendations with a view to enhancing the verbal translation skills of bilingual individuals. The importance of leveraging bilingual individuals' potential in the field of translation in a more deliberate and effective manner is emphasised. Concurrently, it is recommended that educational policies be restructured to acknowledge and foster the potential of these individuals. Furthermore, translation education should be incorporated into early childhood, and families should be informed accordingly.

Keywords: bilingualism, consecutive translation, interpretation, simultaneous translation, translation skill, translation studies,

Öz

Bu makale, küçük yaşlarından itibaren çift dil ile büyüyen bireylerin sözlü çeviri becerilerinin nasıl geliştiğini araştırmayı hedeflemektedir. Çift dillilik, bir bireyin çift dili öğrenmesi veya edinmesi süreci olarak tanımlanırken, özellikle çocukluk döneminde gerçekleşen çift dillilik, dil

¹ Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı, Konya/Türkiye, derenmemioglu07@gmail.com.

gelişimi ve çeviri yeteneklerinin doğal bir şekilde oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Makalenin giriş bölümünde, çift dilli büyümeye dair genel bir çerçeve çizilerek, çocuklarda sözlü çeviri becerilerinin zaman içinde nasıl ortaya çıktığına ilişkin temel bir sorun ortaya koyulmaktadır. Bireylerin sözlü çeviri becerilerini hangi bağlamlarda geliştirdikleri de sorunlardan biridir. Çalışmanın ikinci bölümünde ise eş zamanlı (simultaneous) ve ardıl (sequential) çeviri çift dilli olma ve büyüme kavramı ile ele alınmakta ve bu çeviri türlerinin bilişsel, dilsel ve sosyal etkileri Vygotsky'nin sosyokültürel yaklaşımı doğrultusunda incelenmektedir. Özellikle arabuluculuk (mediation) kavramı üzerinden, çocukların çevreleriyle kurduğu etkileşimlerin çeviri yeteneklerini nasıl biçimlendirdiği detaylı bir şekilde tartışılmaktadır. Bunun yanı sıra, çift dilli bireylerde sıkça karşılaşılan kod değiştirme ve dil karışması gibi süreçlerin, çeviri bağlamında metinsel eşdeğerlik algısını nasıl etkilediği ele alınmaktadır. Üçüncü bölümde, sözlü çeviri becerisi tanımlanarak bu becerinin temel unsurları olan telaffuz, özetleme ve anlam aktarımı konuları açıklığa kavuşturulmaktadır. Bu bağlamda, çift dilli çocukların günlük yaşamlarında ailelerine veya çevrelerine yönelik olarak üstlendikleri doğal çevirmenlik rolleri, “child language brokering” kavramı ışığında değerlendirilmektedir. Ayrıca, bu çocukların küçük yaşta sözlü çeviri üretme süreçleri, çeviribilim açısından kapsamlı bir yaklaşımla açıklanmaktadır. Çalışmanın dördüncü bölümü, çift dilli büyüyen bireylerin görüşlerine ayrılmıştır. Bu bireylerle yapılan görüşmeler sözlü çeviri becerileri kapsamında ele alınmış, çalışmada yerini almıştır. Bireylerin diğer bölümlerden çıkarılan sonuçlar ile ilgili görüşleri ve ek olarak kendi tecrübeleri aktarılmıştır. Bu bağlamda makalede çıkarılan sonuçların doğruluğu da sağlamlaştırılmıştır. Sonuç bölümünde ise çift dilli bireylerde sözlü çeviri becerisini desteklemek için eğitimsel ve sosyal öneriler sunulmakta; bu bireylerin potansiyellerinin çeviri alanında daha bilinçli ve etkin şekilde yönlendirilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır. Aynı zamanda eğitim politikalarının bu bireylerin potansiyelini tanıyan ve destekleyen biçimde yeniden düzenlenmesi, çeviri eğitiminin erken yaşlara entegre edilmesi ve ailelerin bilinçlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: ardıl çeviri, çeviri becerisi, çeviribilim, çift dillilik, eş zamanlı çeviri, sözlü çeviri.

Introduction

The act of communication can be facilitated through both verbal and visual means, thus allowing for the articulation of thoughts, emotions, and conceptual ideas. The motivation for communities to establish communication with one another first emerged from the necessity for effective exchange of information and ongoing awareness regarding advancements. The proliferation of communication tools due to today's technological advancements has accelerated language relations (Yılmaz,2014). Nevertheless, this progression has likewise substantially lowered the complexity of accessing information. In the contemporary era, technological advancements have enabled us to access information with unprecedented speed and precision. Consequently, the manner in which communities interact with one another has undergone a transition, evolving from the expression of ideas and concepts through verbal means to a more emotive and introspective exchange of sentiments and reflections. The process of communication between individuals who are proficient in two different languages but who nevertheless share a considerable number of similar ideas has become a more straightforward endeavor. The enhancement of emotional communication between individuals has been accompanied by a notable increase in the number of marriages between different nations. In contemporary society, it is becoming increasingly common for children to be raised in bilingual or

multilingual environments, with many acquiring proficiencies in two or more languages (Chilla&Fox-Boyer, 2012).

Bilingualism is defined as the ability to use two or more languages proficiently (Mackey, 2016). Bilingualism can also be defined as an individual's ability to use two languages equally or nearly equally (Mint & Mairs, 2018). Bilingualism is defined as the capacity to use two languages, one's mother tongue and the language of the society (Belet, 2009). The challenge of defining bilingualism arises from its dynamic nature, as it is not a static condition. For instance, a child who commences their schooling in a monolingual environment may, by the conclusion of their education, have become bilingual. Conversely, the child may become monolingual as the second language atrophies and is lost (Yılmaz, 2014). The concepts of bilingualism and multilingualism are of great importance for the study of sociolinguistics, and indeed for theories of language teaching and learning. Despite (or perhaps because of) their importance, there is no clear consensus on their definitions (Salgado, 2018). A review of the literature reveals an evolution in the conceptualisation of bilingualism, with the concept shifting from narrow and limited definitions to more flexible contemporary ones. This phenomenon is indicative of an emergent awareness of the inherently interdisciplinary character of bilingual studies. In the contemporary era, there is a plethora of academic journals dedicated to researching bilingualism. The initial study in the domain of bilingualism was published in 1988. Although bilingualism studies began to increase in the 2000s, the majority of publications were made after 2014 (Avcı&Kurdayıoğlu, 2022). The number of articles published in general field journals has increased exponentially (Bialystok, 2007). The findings of these studies have contributed to a more nuanced understanding of the process in bilingual children.

The development of the ability to communicate is one of the earliest competencies that children acquire. From an early age, the development of communication skills involves the acquisition of the ability to comprehend and articulate thoughts, feelings, and information. The process of understanding communication is initiated prior to birth, during the period of Pregnancy, and persists throughout life, as children commence the act of perceiving, interpreting, and responding to information provided by others. The development of children's communication skills commences in infancy through interactions with caregivers. Infants initially utilise crying as a medium to communicate their needs, subsequently developing more sophisticated skills over time (Aydın, 2016). The communication process commences at birth, and the transformation of communication into language and speech begins with the newborn's first breath. Communication can be categorised as either verbal or non-verbal. The verbal component of communication consists of spoken words. The nonverbal component of communication consists of facial expressions such as smiling and frowning,

eye contact, and gestures including pointing, gesturing, or waving. All children have the potential to acquire the language of the community in which they live from the moment they are born (Yazıcı & Temel, 2011). Initial studies indicated that infants' comprehension of language is dependent on the context in which they are exposed to verbal stimuli. In this regard, it is notable that, in the early stages of life, children have been observed to absorb all aspects of their environment, both visually and aurally, in a manner that can be compared to that of a sponge. In the case of bilingual children, this process has been shown to take longer than is typical. Research has indicated that bilingual children may experience delays in normal language development of between six months and one year when compared to monolingual children (Hoff & Ribot, 2017). Following this period, the child will begin to demonstrate their newly acquired skills and knowledge. In the course of this process, the subjects begin to differentiate between the two languages, as well as between those who speak them and those who do not. They communicate exclusively with the former group in the relevant language. The establishment of this distinction also initiates the process of revealing the capacity for translation, both verbal and non-verbal in nature.

The Development of Language in Bilingual Individuals

In the modern world of increasing globalisation and cultural interaction, it is becoming increasingly common to know more than one language. In its simplest definition, bilingualism is the ability of an individual to use two languages proficiently (Atasoy, 2020). However, this phenomenon can be divided into different types depending on the age at which the languages were acquired and the method used. The two most notable types, in terms of their effect on language development and cognitive processes, are simultaneous and consecutive bilingualism. Simultaneous bilingualism occurs when a child is exposed to two languages simultaneously from birth (Wang, 2024), while consecutive bilingualism occurs when a child begins learning a second language after acquiring a certain level of proficiency in their native language (Demirel & Yılmaz). These two processes can have different consequences in many areas, from language acquisition mechanisms to cognitive flexibility.

Simultaneous Bilingualism: The World of Two Mother Tongues

Simultaneous bilingualism is defined as a language acquisition process that typically occurs when a child is exposed to two different languages before the age of three (Wang, 2024). It has been demonstrated that, during this process, both languages are developed at the same native level. For instance, circumstances such as parents with disparate mother tongues raising their offspring in their own languages or residing in a nation where the spoken language differs from that at home can engender simultaneous bilingualism (Özyürek, Aydın, & Yuvacı, 2024). For these children, both languages are perceived as natural means of communication, and neither is regarded as more

"foreign" than the other. The language development of simultaneous bilingual children follows similar key steps to those of their monolingual peers (Bialystok, Craik, Green, & Gollan, 2009). Milestones such as uttering their first words or forming simple sentences are typically achieved at similar ages. However, it is important to note that some distinct differences are also observed in this process. For instance, simultaneous bilingual children may possess more limited vocabularies in each language than their monolingual peers of the same age (Wang, 2024). This phenomenon occurs because the child divides their linguistic input between two languages and has less exposure to each language (Wang, 2024). However, when the total number of words in the two languages is combined, it is often equal to or even greater than that of a monolingual child (Bialystok, 2009). In relation to grammatical and syntactic development, simultaneous bilinguals have been observed to exhibit developmental patterns analogous to those of monolingual children, even in relation to the language to which they have less exposure (Wang, 2024). Research in the domain of phonetics, or the study of sound production, has demonstrated that simultaneous bilinguals possess the capacity to accurately differentiate and articulate the phonetic systems of two distinct languages. For instance, a study by Sundara, Polka, and Baum (2006) revealed that simultaneous bilingual adults can speak while maintaining the phonetic distinctions specific to each language. This is significant because it exemplifies the brain's capacity to concurrently process and discretely store two distinct sound systems from an early age. From a cognitive perspective, simultaneous bilingualism is thought to offer certain advantages. The necessity to maintain two languages actively and, when appropriate, to select one and suppress the other, has been demonstrated to strengthen cognitive control mechanisms (Bialystok, 2009). Research measuring attention and executive functions, such as the Stroop test conducted by Sabourin and Vınerte (2014), has found that simultaneous bilinguals are better at inhibiting distractions and switching between tasks than monolinguals and even sequential bilinguals who learned a second language at an early age. This finding suggests that the consistent engagement with managing two language systems may result in a general cognitive flexibility advantage (Sabourin&Vınerte, 2014).

Consecutive Bilingualism: The Process of Acquiring a Second Language

Consecutive bilingualism is defined as the process of acquiring a second language after mastering one's native language, typically after the age of three (Demirel & Yılmaz). This process has been observed to occur in a variety of contexts, including the commencement of education, the transition to a new geographical location, and the acquisition of foreign language competencies. In the context of concurrent bilingualism, the initial language of acquisition (L1) serves as a robust foundation, upon which the subsequent language (L2) is built. This finding serves to distinguish the learning process from that of simultaneous bilingualism.

The acquisition of a second language by consecutive bilinguals is influenced by the experiences they receive in their first language. In the process of acquiring a new language, an individual may employ grammatical rules, phonetic systems and vocabulary from their native language. This phenomenon is sometimes referred to as "transfer" or "interaction" (Atasoy, 2020). The interaction between these two systems can be either beneficial or detrimental. A beneficial interaction may take the form of shared structural similarities between the two languages, which can facilitate learning. Conversely, a detrimental interaction may occur when the pronunciation characteristics of the native language are reflected in the second language. One of the most common linguistic phenomena encountered in consecutive bilingualism is code-switching and code-mixing (Atasoy, 2020). Code-switching is defined as the process by which a bilingual individual alternates between different languages during conversation, at the sentence or phrase level. Code-mixing, on the other hand, is more commonly defined as the use of words or suffixes from the other language within a single sentence (Atasoy, 2020). These situations must not be regarded as a language deficiency; rather, they should be considered as strategies for bilinguals to communicate effectively by utilising their resources in both languages (Demiray, 2014). In professional contexts, such as consecutive and simultaneous interpreting, bilingualism assumes particular significance. In consecutive interpreting, the interpreter translates after the speaker has completed a section; during this process, the skills of understanding, memorising, and reconstructing information in the other language are at the forefront (Uyanık & Bulut). In the domain of simultaneous interpreting, the processes of listening and speaking unfold in a concurrent manner, necessitating a substantial degree of cognitive control and attention (Gile, 2001). The two types of interpreting benefit from the language management skills inherent in consecutive bilingualism. As demonstrated in the comparative studies conducted by Gile (2001) and Russell (2005), both interpreting modes exhibit distinct challenges and advantages in terms of accuracy. For instance, it has been observed that consecutive interpreting may be more effective at completing incomplete sentences, while simultaneous interpreting may be more effective at conveying details and unnecessary information.

The two distinct approaches to bilingualism (simultaneous and consecutive) are based on the timing of language acquisition. Each approach has its own unique impact on an individual's linguistic and cognitive development. Simultaneous bilingualism is defined as a natural process in which two languages develop in parallel from birth (Özyürek, Aydın, & Yuvancı, 2024). In such cases, the two language systems can evolve in a more integrated manner, a process which has been shown to engender advantages, particularly in areas such as cognitive control and mental flexibility (Sabourin & Vınerte, 2014). Conversely, consecutive bilingualism is characterised by a more deliberate process involving the addition of a second system to an existing linguistic foundation. In this process, the influence of the first language is instrumental in shaping learning strategies and the level of

proficiency in the second language. Successive bilinguals have been shown to experience language switching and interaction more prominently (Atasoy, 2020). Consequently, bilingualism cannot be considered a single phenomenon; rather, it is a rich and multifaceted experience that varies depending on the circumstances of the languages' acquisition. The acquisition of simultaneous and consecutive bilingualism is a significant accomplishment that facilitates access to new domains of knowledge, enhances cognitive abilities, and expands communicative capabilities. Each process is characterised by its own unique dynamics, challenges, and advantages. Therefore, taking the specifics of an individual's language acquisition process into consideration when approaching bilingualism is critical to creating the most appropriate and supportive environment, both educationally and socially.

The Multivarious Nature of Bilingualism: Cognitive Enrichment, Cultural Identity and Educational Horizons

In the contemporary era, characterised by enhanced global interconnectedness, the ability to communicate in multiple languages no longer represents an exclusive privilege; rather, it has become a pervasive aspect of human experience. In the current age, societies and cultures are increasingly interconnected, resulting in bilingualism manifesting as a dynamic phenomenon that influences various aspects of life, including an individual's cognitive processes and their social identity (Kallibekova & Kenessova, 2025). Following concerns that bilingualism could have a negative impact on children's cognitive development, scientific research has now demonstrated that it can be a cognitive advantage and a source of cultural enrichment (Bialystok, 2009). This article will comprehensively examine the transformative effects of bilingualism on the mind, the deep connection between language and thought, its place in an individual's social and cultural world, and its importance in modern educational approaches.

A significant finding in research on bilingualism is the positive effects this experience has on the brain. The development of higher-level cognitive skills, otherwise referred to as the brain's "executive functions", is of central importance to these effects. Executive functions are defined as mental mechanisms that facilitate the brain's ability to plan, focus attention, regulate impulses, and switch flexibly between tasks, thereby analogous to the role of an air traffic controller. The manner in which linguistic experience affects these cognitive structures is a fundamental question in the field (Bialystok, 2007). The fundamental mechanism underpinning this phenomenon is the constant mental exercise undertaken by the brain. The bilingual mind is required to suppress one language while utilising the other, a process which invariably engages attention and control mechanisms (Bialystok, 2009). To illustrate this phenomenon, consider the case of a bilingual individual who, while speaking Turkish, may exercise restraint and refrain from utilising an English word that occurs to them. This constant practice of "selecting and inhibiting" has been shown to create a general cognitive control

advantage that manifests itself not only in language use but also in non-linguistic tasks, such as focusing on a sound in a noisy environment or pushing away irrelevant thoughts when solving a math problem (Alaviyya, 2024). This cognitive flexibility may be particularly pronounced in simultaneous bilinguals who are exposed to two languages from an early age (Sabourin & Vinerte, 2014; Wang, 2024).

The impact of bilingualism on cognitive function is a multifaceted phenomenon that extends beyond the realm of language processing. Renowned psychologist Lev Vygotsky's sociocultural theory posits that language functions not merely as a label for expressing thoughts, but also as a fundamental tool that shapes thought itself (Culligan, 2013). From this standpoint, the acquisition of a second language can be conceptualised as the cultivation of an additional cognitive apparatus. Each language is a system that categorises the world differently, possessing distinct conceptual structures and cultural nuances. To illustrate this point, consider the expression of emotion in language. It is notable that a single word may suffice to convey an emotion in one language, yet a more extensive sentence may be required to convey an equivalent emotion in another. This ability is known as "bilingualism," and it affords individuals the capacity to apprehend events and concepts from multiple perspectives. This mental flexibility also fosters a skill known as "metacognitive awareness." Bilingual individuals have been shown to develop a more advanced understanding of language at an earlier age, due to their ability to reflect on language itself. This ability allows them to recognise the arbitrary nature of words and grammatical rules. This awareness has also been demonstrated to positively impact more general cognitive skills such as problem-solving and creative thinking.

Bilingualism is defined as both a profound social and cultural experience and a cognitive phenomenon. While it offers individuals a rich perspective on life by opening the doors to two different cultures, it can also present some challenges regarding identity and belonging (Alaviyya, 2024). While bilingual individuals experience a sense of belonging across both cultures, they can also encounter feelings of marginalization from either culture or a sense of being "stuck in between". The attitudes of society and the immediate environment toward bilingualism play a critical role in shaping this experience, whether positive or negative. While individuals may feel secure in environments that offer support and view bilingualism as a positive asset, there is the potential for language loss and identity conflict to occur in more oppressive environments where one language is favoured over another (Kallibekova & Kenessova, 2025). Code-switching, a behaviour frequently employed by bilingual speakers, is one of the areas where these social dynamics are most clearly evident. While this behaviour may appear to be indicative of a language deficiency from an external perspective, it is in fact a highly complex and functional communication strategy (Atasoy, 2020). The propensity of bilinguals to alternate between languages is multifaceted, driven by a variety of factors including the

need to more effectively articulate a specific subject matter, to establish a shared understanding with the interlocutor, or to accentuate their own identity (Demiray, 2014).

Bilingualism has been shown to result in an individual becoming a competent communicator in two languages. Furthermore, it has been demonstrated that bilingualism can act as a transformative force, rendering the mind more flexible and sharp, enriching the mind, and connecting the individual to multiple cultural worlds. The benefits of this ability are manifold, ranging from the strengthening of the brain's executive functions to the provision of a more profound understanding of the relationship between language and thought. This makes it one of the most valuable skills of the 21st century. The challenges pertaining to culture and identity that may be presented by this phenomenon are obstacles that can only be surmounted through the implementation of inclusive and supportive social and educational approaches. In a world where globalisation continues unabated, the promotion and support of bilingualism is not only an investment in the cognitive health of individuals but also a fundamental step in the construction of a more understanding, empathetic, and interconnected society.

The Dynamics of the Bilingual Mind

Following a thorough consideration of the cognitive and cultural richness of bilingualism, it is essential to comprehend how this richness is manifested in everyday spoken language. Bilingual individuals are not just passive users who switch between languages; rather, they are sophisticated communicators who construct meaning by actively, creatively, and strategically using both linguistic systems. A significant yet frequently misapprehended facet of this process pertains to the phenomenon of "code-switching," a term that is more commonly employed to denote the act of "language mixing." This section will explore in depth the nature of code-switching, the factors that precipitate it, and the insights it provides into the mechanisms of bilingual cognition, together with associated concepts such as language interference and textual equivalence.

According to Poplack's (2004) fundamental explanation, the act of shifting is defined as the act of a bilingual speaker switching from one language to another within a single conversation, or even a single sentence. Historically, this behaviour was regarded as a linguistic deficiency, an inability to fully distinguish between languages, or "laziness" (Smith, 1997). However, modern sociolinguistic and psycholinguistic research has completely disproven this theory. It is now widely accepted that shifting, rather than being a random mixture, is a highly functional communication strategy governed by specific grammatical rules. Bilinguals do not combine languages in an anarchic fashion; rather, they do so in a manner that respects the grammatical structures of both languages (Poplack, 2004). The following investigation will seek to address the question of why bilinguals engage in shifting. It is evident that a singular response to this enquiry is elusive; indeed, a plethora of cognitive, social and pragmatic factors underpin this behaviour (Heredia & Altarriba, 2001). In some cases, a specific

word or concept in one language may be more readily accessible or may have a more suitable equivalent in that language. This phenomenon is referred to as "lexical gap-filling" (Heredia & Altarriba, 2001). In some cases, speakers may switch between languages for interactional purposes, such as altering the direction of the conversation, addressing an individual directly, recounting a humorous anecdote, or underscoring their identity (e.g., affiliation to a specific group) (Auer, 2013). In this context, shifting becomes an active tool in the construction of conversation and social identity (Auer, 2013). It is also conceivable that speakers may adapt to each other's linguistic representations, which could result in a shift. From the perspective of "Interactive Alignment", it is posited that individuals unconsciously imitate each other's vocabulary, grammatical structures, and even pronunciation during conversation. In a bilingual environment, this can naturally lead to shifting (Kootstra, Hell, & Dijkstra, 2009). This phenomenon has been observed among foreign language learners, with students resorting to the use of elements of their native language in an attempt to bridge communication gaps (Abdulqader, 2024). In the context of heritage language speakers, particularly those whose native language differs from their heritage language, modality shifting represents a natural approach to achieving linguistic balance and expressing their bilingual identity (Albirini & Benmamoun, 2014).

Although code-shifting generally occurs at the sentence or clause level, the term "code-mixing" is more commonly used for transitions that occur at the level of a single word or phrase within a sentence (Atasoy, 2020). To illustrate this point, consider the sentence "I ran to the market", which exemplifies code-mixing. This finding suggests that the two language systems are not entirely isolated from each other, but rather are in constant interaction and competition within the bilingual mind. A bilingual individual has the ability to access the vocabulary of both languages at the moment of speaking, and select the most appropriate or fastest-activated word (Demiray, 2014). This interaction must not be interpreted as "confusion" or "contamination"; rather, it should be regarded as an indication that the two linguistic systems function in an integrated manner. The bilingual brain seeks to achieve its communicative goals in the most efficient manner by maintaining both languages active simultaneously. This phenomenon also serves to demonstrate the extent to which bilingual individuals have mastered the phonological (sound) and morphological (structure) rules of both languages, as such linguistic combinations are typically made in accordance with the phonological and morphological characteristics of both languages.

One of the most profound cognitive skills that comes with bilingualism is the understanding of "textual equivalence." This is the intuitive understanding of what the "equivalent" of a word, phrase, or sentence in one language means in another, and when it does not. It is rare for there to be a one-to-one, context-specific equivalence between languages. For instance, the Turkish word "hospitality"

does not entail the same cultural connotations as its English equivalent. Bilingual individuals have been shown to exhibit a greater sensitivity to these semantic and cultural nuances in comparison to monolinguals. As a consequence of being exposed to two different languages and cultures, the subjects of this study have an internalised perspective that perceives the significance of meaning not only in the words themselves, but also in the cultural context in which they are used. This profound understanding is of particular significance in disciplines such as translation. A professional who provides consecutive or simultaneous translation must do more than merely translate words from one language to another; they must also reconstruct cultural references, allusions, and emotional tone in the target language in the most appropriate way (Russell, 2005). This process necessitates an artistic mediation between two worlds of meaning, as opposed to the straightforward construction of a mechanical bridge between words. It can be demonstrated that phenomena such as mechanism shifting, language interference and equivalence comprehension are indicative of the dynamic flexibility and resourcefulness of the bilingual mind. Contrary to a potential interpretation as indications of inadequacy or disorder, these behaviours are indicative of the adept integration and effective utilisation of two linguistic systems, thereby facilitating the attainment of communicative objectives. The comprehension of these phenomena is pivotal in the dispelling of antiquated and erroneous conceptions pertaining to bilingualism. It is through this enlightenment that we are able to acknowledge and respect the remarkable linguistic and cognitive capabilities exhibited by bilingual individuals.

Development of Oral Translation Skills in Bilingual Children

Bilingualism is a complex phenomenon that has been shown to broaden an individual's cognitive horizons and establish connections with multiple cultures. One of the most striking and socially visible manifestations of this phenomenon is the natural role bilingual children often assume as interpreters for their families and communities. This process is much more than simple language transfer; it involves complex social, cognitive, and emotional dynamics. Interpretation, in its broadest sense, can be defined as the process of comprehending and articulating the content of a verbal communication in one language, and subsequently expressing this content in another. Within the professional sphere, this phenomenon typically manifests in two distinct forms: As posited by Russell (2005), the terms "consecutive interpreting" and "simultaneous interpreting" are employed to denote two discrete modes of interpreting. In consecutive interpreting, the interpreter intervenes after the speaker has concluded their presentation. In simultaneous interpreting, the processes of listening, understanding, and speaking unfold in a highly synchronised manner (Gile, 2001). Both professional practices require a high level of concentration, bilingual proficiency, short-term memory capacity, and, most importantly, the ability to build accurate bridges of meaning between source and target

cultures. This process is a cognitively demanding task that engages the brain's executive control mechanisms (Ramanujan, Kong, & Weekes, 2017). However, the interpretation of bilingual children does not conform easily to the rigid framework of these professional definitions. Their performances are frequently spontaneous, improvised, and informal. The objective is not to be entirely accurate in one's rendition, as would be expected of a professional translator, but rather to ensure the continuity of communication by conveying the core message and intent. Therefore, the interpretation conducted by children can be regarded as a "natural interpretation" act. That is to say, this is a skill that develops spontaneously, as a necessity of bilingual life, without the need for any special training.

For a bilingual child, two languages are not completely separate and isolated from each other. Inversely, these two linguistic systems are in constant interaction within the child's mind. The definition of bilingualism is itself complex, varying depending on the level and situations in which an individual uses two languages (Mackey, 1962). It has been demonstrated that children exposed to two languages from birth learn very early that objects, actions, and concepts in the world can have two different linguistic labels (Özyürek, Aydın, & Yuvancı, 2024). This process fosters the development of a natural metacognitive awareness, enabling them to engage in self-reflection on language itself and to discern the interrelationships among different languages (Bialystok, 2007). The natural act of translation blossoms precisely at this point, when the child recognizes a need for communication in their social environment. To illustrate this phenomenon, consider the scenario in which a monolingual parent is required to engage in communication with an individual such as a physician, a teacher, or a grocery store clerk. In such a case, the bilingual child often serves as an innate intermediary, effectively bridging the communication gap. This phenomenon is attributable not only to the child's awareness of words in both languages, but also to their capacity to discern those who lack comprehension and the identification of the necessary information to ensure effective communication. These early acts of translation can be regarded as a natural extension of the child's language development. While bilingual children go through similar stages of language development to their monolingual peers (Hoff & Ribot, 2017), the constant comparison and connection between the two languages that they experience equips them with a unique mediating skill.

Child Language Brokering: A Role, a Responsibility

These informal translation activities, performed by bilingual children for their families and communities, are referred to in the academic literature as "child language brokering" (CLB). This term denotes a more profound concept than merely the transfer of words; the child functions as an intermediary not only between languages but also between cultures. CLB functions as a language service that is often unrecognized and unpaid (Antonini, 2016). It is a well-documented fact that children who assume this role frequently find themselves confronted with complex situations that are

the provenance of the adult world. For instance, they may assume responsibilities such as elucidating their parents' medical condition to medical practitioners, deliberating financial matters at banking institutions, or serving as a conduit between educators and parents during school meetings (Yılmaz, 2014). The CLB experience exerts a dual and intricate influence on the developmental outcomes of children. When evaluated through a biased lens, it becomes evident that there exists the possibility of adverse outcomes (Mint & Mairs, 1988). It has been demonstrated that children may be compelled to confront issues that are not commensurate with their age, thus engendering stress, anxiety, and emotional distress. The translation of particularly sensitive or conflicting situations (e.g., the communication of unfavourable medical news or the facilitation of an argument) has been demonstrated to be traumatic for the child (Antonini, 2016). Furthermore, the child experiences a profound sense of responsibility, as the precision of their translation can influence significant family decisions. Nevertheless, it should be noted that CLB experience also has numerous positive aspects. The assumption of this role has been demonstrated to have a positive impact on the cognitive abilities of children, with particular benefits observed in the enhancement of problem-solving skills and executive functions (Bialystok, Craik, Green, & Gollan, 2009). The sense of pride and significance that accompanies helping one's family can enhance self-confidence and self-efficacy. In the process, children develop their vocabulary and communicative competence in both languages. It has been demonstrated that children are capable of developing the ability to cope with a variety of social situations from an early age.

Translation Studies and Cognitive Explanations

The capacity of bilingual children, devoid of any formal training, to execute oral translation – a task with which even adults struggle – is a fascinating phenomenon that has long intrigued linguists and psychologists. This ability, which extends beyond mere memorisation or imitation, is the result of complex cognitive and linguistic processes stemming from the unique structure and functioning of the bilingual mind. The comprehension of the scientific mechanisms underlying this "invisible" ability of children is of great significance, as it offers invaluable insights into both the nature of bilingualism and the language processing capacity of the human brain. The present chapter will examine in detail the fundamental translational and cognitive dynamics that enable this natural act of translation at an early age. The examination will be conducted under the following four main headings: developed metacognitive awareness and intuitive "transcognitive awareness," the early manifestation of natural translation universals, cognitive flexibility and bidirectional mental lexicon access, and, finally, the creative dimension of meaning mediation.

Metacognitive Awareness and Intuitive "Translation Consciousness"

The underlying principle of bilingual children's translation is predicated on an earlier and more advanced "metacognitive awareness" in comparison to their monolingual peers. Metacognitive awareness is defined as the ability to utilise language as a medium of communication, while simultaneously conceptualising language itself as an object of cognitive analysis, encompassing its structural elements, governing principles, and limitations (Bialystok, 2007). The realisation that an object can be designated by two distinct labels marks the onset of children's understanding of language as an arbitrary system of symbols representing the world. This affords them a natural advantage in comprehending the intricacies of language and its operational mechanisms. This general awareness evolves into a more specialised form within the context of the translation process, a skill that can be termed "translation awareness" (Güleç & Zengin, 2025). Translation awareness is defined as the individual's awareness of the challenges they face when transferring between languages and the development of conscious or intuitive strategies to overcome these challenges. It is an intuitive understanding of bilingual children that an idiom or cultural expression in one language cannot be translated word-for-word into the other. To illustrate this point, consider the task of translating the phrase "eline sağlık" into English. Rather than producing a meaningless construction such as "health to your hand," the intended meaning of the expression is recognised and a contextually appropriate response is formulated, for example, "that was delicious, thank you." This sophisticated act demonstrates that the child is capable of juxtaposing two lexicons and processing the pragmatic and cultural dimensions of the languages. In the words of Vygotsky (Culligan, 2013), language functions as a medium for thought, and the ability to speak two languages provides children with the capacity to utilise different cognitive tools and to find the most appropriate transformations between these tools.

Translation Universals

Research in the field of translation studies has demonstrated the existence of certain recurring patterns that manifest across languages and in translations executed by different translators, irrespective of the language of the source text. The most well-known of these tendencies are termed "translation universals" and are known as "explicitation" and "simplification". Surprisingly, traces of these strategies are also found in the oral production of bilingual children who have not received any translation training (Fuente & Fuertes, 2015).

Explicitation: This strategy is defined as the explicit articulation of information that is implicit in the source language text or can be deduced from the context of the target language translation. It has been demonstrated that children frequently utilise this strategy to circumvent ambiguity in communication. To illustrate this phenomenon, consider the following example: if a child's father utters the Turkish phrase "Hadi gilelem," the child might translate this to an English-speaking medical

professional as "My father says we should go now because we have another appointment," thereby providing contextual information. In this instance, the child attempts to facilitate communication by articulating the rationale behind the directive "let's go."

Simplification: This strategy involves the expression of complex lexical or syntactic structures in the source language through the utilisation of simpler and more frequently employed structures in the target language. This strategy is employed by children to both reduce their own cognitive load and ensure that the recipient comprehends the message with clarity. The translation of a long, complex sentence may be achieved by dividing it into two or three shorter, simpler sentences. This phenomenon does not stem from a grammatical deficiency, but rather from a pragmatic strategy that prioritises communicative efficiency (Fuente & Fuertes, 2015).

The spontaneous emergence of these universal strategies in children indicates that the cognitive mechanisms underlying the act of translation are universal and that the human brain naturally utilizes such optimisation methods for interlingual meaning transfer.

Cognitive Flexibility and Bidirectional Mental Lexicon Access

The process of translation, in its natural form, necessitates the exertion of profound cognitive control and mental adaptability. Bilingualism has been shown to enhance the cognitive functions of the brain, including the ability to ignore distractions, switch between tasks, and efficiently process information (Bialystok, Craik, Green, & Gollan, 2009). Translation is a task that requires the coordinated functioning of executive functions, akin to the harmonious collaboration of musicians in an orchestra. fMRI studies have demonstrated that the brain exhibits a significant reliance on executive control mechanisms during this process (Ramanujan, Kong, & Weekes, 2017). The child translator must, on the one hand, actively listen to and comprehend speech in the source language (input); on the other hand, mentally process this meaning, recode it with appropriate linguistic structures in the target language, and translate it into speech (output). The ability to transition seamlessly between these two channels, within seconds, necessitates a considerable degree of cognitive flexibility. The fundamental mechanism underpinning this process is the structure of the bilingual mental lexicon. In accordance with contemporary psycholinguistic models, the lexicon of a bilingual individual's mind is not conceptualised as two discrete entities; rather, it is theorised as a highly interconnected and integrated network. When a word in one language is activated, the word in the other language that is semantically, phonologically, or visually related to it also automatically experiences pre-activation (Zhang et al., 2025). During the process of translation, when a child is exposed to a word in the source language, a network of potential equivalents in the target language is illuminated, and the child rapidly selects the one that best suits the context (Demiray, 2014). This

bidirectional and parallel access is one of the fundamental mechanisms that explains why translation can occur so quickly and fluently.

The Creative Dimension of Meaning Brokerage and Cultural Mediation

It is imperative to acknowledge that the act of children's translation should not be regarded as a simplistic process of linguistic code-translation. In the context of "child language brokering" (CLB), the child's role extends beyond mere transmission of words; they function as a "meaning broker" and a "cultural mediator" (Antonini, 2016). It is evident that children frequently modify, adapt, and reshape the messages they convey in accordance with the emotional states or social hierarchy of the parties involved. For instance, they may be inclined to reformulate a sentence articulated in an angry manner by their parent, employing more temperate and diplomatic language. This ability to discern not only languages but also social dynamics is indicative of their capacity to navigate and engage effectively in diverse social environments. This creative dimension is analogous to the concept of "self-translation." In a manner similar to the manner in which a bilingual comedian adapts a joke to the humour of another culture (Palmieri, 2017), the child adapts a message according to the understanding and cultural expectations of the target audience. This process reveals that the child is not merely a passive recipient of information, but an active participant who must take responsibility for the success of communication. These individuals act as a living, breathing bridge between two different worlds, translating the intention, emotion, and cultural references beyond words (Uyanık & Bulut, 2015). It is evident that translation at an early age constitutes a creative endeavour that demands profound empathy and social acumen, in addition to linguistic aptitude.

Realities, Challenges, and Gains Through the Eyes of Bilingual Individuals

The examination of bilingualism in academic texts provides a robust theoretical framework for understanding the cognitive, social and linguistic foundations of this complex process. However, it is the narratives of individuals who have personally experienced these phenomena that provide the framework with its richness and depth. In this section, the theoretical knowledge covered thus far will be synthesised with the real-life experiences of Aylin (Turkish-German) and Deniz (Turkish-Russian), two bilingual individuals who were raised in Türkiye. The narratives presented herein illustrate the process by which academic concepts evolve from the abstract realm to manifest in everyday life, underscoring the challenges and invaluable insights that emerge during this transformation. Participant A has German mother and Turkish father. The dominant language spoken in the family environment is Turkish. The residence is inhabited by five individuals, including two siblings. Participant D has Russian mother and Turkish father. The language spoken in the home environment is Russian, and the household consists of three individuals. They were asked some questions about their childhood and experiences.

Question1: Did your bilingual upbringing influence your learning of a third language?

Participant A	She asserted that the bilingual upbringing significantly facilitated and accelerated the process of acquiring a third language, English. This finding provides support for the hypothesis that the cognitive flexibility acquired through the management of two language systems is positively correlated with the ability to learn a new language. The participant also noted, based on his own observations, a perceived delay in the onset of language development in bilingual children.
Participant D	She asserted that he encountered no considerable impediments in his acquisition of English, attributing this to the structural distinctions between English and his native languages, Russian and Turkish. However, he believed that bilingualism would be beneficial overall in terms of the potential to learn a new language. This finding indicates that, in addition to cognitive advantages, the structural similarity between the languages to be learned can also be an influential variable in the acquisition process.

Aylin's statement, "I learned English very easily," is a concrete example directly supporting the theory. Her mind, already accustomed to managing two different language systems, is better prepared to learn the structures and rules of a new language. This is the ability to intuitively grasp the logic and flow of a language, rather than simply memorizing grammar rules. Deniz's finding English more challenging due to its language structure (its differences from Russian and Turkish) reveals an important nuance: a cognitive advantage is not a magic bullet independent of the structural similarities or differences between languages. However, as Deniz points out, familiarity with the general process of learning a language provides an important foundation for a fresh start.

The fact that both of them stated that they learned the grammar of their respective languages "unconsciously" and "said what sounded logical," is a fundamental characteristic of language acquisition, especially at an early age and in a natural environment. In simultaneous or early sequential bilingualism, children do not learn the rules from a textbook; They internalize the language through exposure to intense input (Özyürek, Aydın, & Yuvacı, 2024). This doesn't mean they don't master the grammar; on the contrary, they have internalized the rules of the language so deeply that they don't even need to consciously express them. This is evidence of their developed metacognitive awareness.

Aylin's observation, "All my friends who grew up bilingual spoke late," points to a common issue in society that requires careful scientific consideration. Research shows that while bilingual children's vocabulary in each language may initially be more limited than their monolingual peers, their total conceptual repertoire is often equal to or greater (Hoff & Ribot, 2017). The time it takes for them to reach key language developmental milestones is within the normal developmental range (Yazıcı & Temel, 2012).

Question2: What are the challenges of growing up bilingual?

Participant A	She stated that because her German proficiency was not as advanced as her native Turkish, her communication with her relatives in Germany remained superficial and she had difficulty expressing her sincere feelings.
Participant D	She stated that since her dominant language was Russian, she was criticized by her peers, especially in the early stages, for the differences in her Turkish.

Aylin's assertion that she "communicates less intimately with her German relatives" due to her challenges with the German language can be regarded as a prime illustration of this phenomenon. This does not imply an absence of German proficiency; rather, it suggests that the language does not fully resonate with her to the extent that it can be considered "her own" when it comes to articulating her most intimate jokes, most genuine sentiments, or most intricate musings. This is a potential challenge of bilingualism when viewed through a positive lens, and can lead to a feeling of alienation when an individual is unable to fully express themselves (Mint & Mairs, 1988). Deniz's intermittent mockery of Turkish in Türkiye suggests that the issue does not stem from her linguistic proficiency, but rather from societal attitudes that embrace monolingualism as the prevailing norm and exhibit intolerance towards linguistic and cultural diversity. Such social pressures have been demonstrated to exert a detrimental effect on the language development of bilingual children and their subsequent self-confidence (Yılmaz, 2014). These experiences further emphasise the importance of bilingual education and social awareness.

Question3: As a bilingual individual, what do you find most challenging about translation?

Participant A&D	Both participants stated that the greatest difficulty in translation was conveying culture-specific elements such as jokes, idioms, and proverbs. They explained that they struggled to achieve pragmatic equivalence because these expressions lacked a direct equivalent in the target language.

The fact that Aylin and Deniz's most challenging translation challenges are "jokes, proverbs, and idioms" provides the strongest evidence that translation is not a mechanical code-switching process. Such linguistic structures are imbued with the cultural DNA of the language from which they originate. The subjects under discussion herein embody a shared history, lived experience, and sense of humour that goes far beyond the literal meanings of words. Consequently, one-to-one equivalents are seldom observed across languages. This experience can be considered an exemplification of the concept of "textual equivalence understanding," as discussed in the preceding section. It is a well-documented fact that bilinguals have a superior ability to comprehend expressions that do not have an exact equivalent in another language. This difficulty also demonstrates their advanced "translation awareness" (Güleç & Zengin, 2025). The objective is to convey meaning and intent, rather than mere words. Nevertheless, the humour of a joke or the wisdom of a proverb is so culture-specific that this transfer is sometimes rendered impossible. This observation does not necessarily imply a deficiency in their translation proficiency; rather, it underscores an acute awareness of the intricacies and contextual nuances inherent in language.

Question4: Have you ever interpreted for your mother in official institutions (hospitals, schools, etc.)? If so, what were your experiences?

Participant A	She stated that because his mother had a basic command of Turkish, the translation role was more of a supporting and secondary role. This reduced the cognitive and emotional burden on him, making the translation process less stressful.
Participant D	He stated that because his mother spoke no Turkish, he acted as the primary language intermediary. However, he emphasized that this role, particularly in official institutions, presented a significant challenge due to a lack of technical and field-specific terminology. He explained that he felt the need to repeat statements repeatedly to ensure understanding, and this led him to feel a keen sense of the lack of professional translators, particularly in institutions like courthouses.

Aylin and Deniz's translation experiences in official institutions illuminate various aspects of the phenomenon of "Child Language Brokering" (CLB). It is important to note that CLB does not necessarily constitute an experience of equivalent intensity and difficulty for all children (Antonini,

2016). Aylin's situation is an example of "low-intensity" CLB. The mother's fundamental understanding of Turkish led to a shift in Aylin's role, transforming it from that of a primary communicator to that of a "support" or "safety net." This led to a substantial reduction in the cognitive and emotional burden experienced by the subject, thereby facilitating a perception of the translation task as "very easy."

In contrast, Deniz's narrative exemplifies the "high-intensity" and more stressful CLB experience that is frequently discussed in the literature. The subject's mother's complete lack of Turkish knowledge meant that she became the family's sole linguistic bridge. Deniz's statements, "I don't understand some of the terms used in these institutions" and "I have them explain it 100 times just to be sure," highlight the most fundamental dilemma of CLB: even if children are linguistically proficient, they are not "subject matter experts" in medical, legal, or bureaucratic fields. This paucity of terminology has been shown to be a significant source of stress for the child, and carries with it the risk of misunderstandings (Antonini, 2016). Deniz's apparent ease in the role of interpreter within a hospital environment, in contrast to his perceived challenges in settings such as courthouses, serve to underscore the limitations of this informal role and the paramount importance of professional interpreting services.

Discussion

The findings obtained throughout this study demonstrate that bilingualism is a complex and dynamic phenomenon that should be examined within the framework of cognitive advantages, linguistic strategies, and sociocultural consequences. Theoretical literature suggests that bilingualism provides cognitive flexibility by enhancing the brain's executive functions (Bialystok, 2009), yet individual experiences reveal that this advantage is not absolute and can be influenced by factors such as structural differences between language pairs. This underscores the necessity to circumvent oversimplifications and to contemplate individual linguistic profiles when appraising the consequences of bilingualism.

With regard to linguistic practices, behaviours such as "code-switching" should not be interpreted as indicative of inadequacy. Rather, they should be regarded as a sophisticated and rule-based strategy employed by a mind fluent in both language systems to achieve its communicative goals (Poplack, 2004). This finding serves to corroborate the hypothesis that the bilingual mind does not compartmentalise languages, but rather functions as an integrated and interactive system.

The phenomenon of "Child Language Brokerage" (CLB), a prominent social manifestation of bilingualism, exemplifies the activation of cognitive and linguistic foundations in response to a social need. While this role fosters a developed "translation consciousness" and metacognitive awareness in children at an early age (Güleç & Zengin, 2025), it also carries the risk of exposing them to age-

inappropriate cognitive and emotional burdens (Antonini, 2016). The challenges encountered in translation, particularly in the context of cultural elements such as idioms and jokes, underscore the profound comprehension of bilingual individuals regarding the profound influence of culture on meaning. This comprehension leads to an engagement in "cultural brokerage" rather than a mere mechanical transmission of meaning.

In conclusion, the bilingual experience offers a balance between potential social challenges and identity negotiations, cognitive flexibility, and invaluable intercultural competence. Notwithstanding the challenges encountered, the experience has been shown to engender increased understanding of differences, greater empathy, and enhanced social adaptability. It is therefore argued that bilingualism should be regarded not only as a linguistic skill, but also as a cognitive and social enrichment that better prepares the individual for the globalising world.

Conclusion

The comprehensive analysis conducted throughout this study has revealed that bilingualism is a multilayered and dynamic phenomenon that goes far beyond the ability to use two different language codes. It has been found that bilingualism fundamentally shapes an individual's cognitive architecture, social identity, communication strategies, and worldview. This phenomenon, which is becoming more prevalent in modern society, has significant implications for individuals and society as a whole when considered in conjunction with theoretical frameworks and lived experiences.

The cognitive dimension of the study confirmed that bilingualism, especially when acquired at an early age, strengthens the brain's executive functions, providing significant advantages in higher-order mental skills such as attention control, task switching, and cognitive flexibility (Bialystok, 2007). These cognitive gains are not merely abstract theories but are embodied in practical implications, such as Aylin's ease in learning a third language. Moreover, the unconscious and intuitive internalisation of grammar by bilingual individuals exemplifies the profound and implicit process of language acquisition in natural environments.

When examining linguistic behaviours, it becomes evident that phenomena such as "code-switching" and "code-mixing" do not signify linguistic deficiency or confusion. Rather, these phenomena represent communication strategies employed by bilingual individuals to utilise their extensive linguistic resources in a strategic, rule-based, and highly functional manner (Poplack, 2004; Auer, 2013). These strategies are indicative of the flexibility and efficiency of the bilingual mind, manifesting in a variety of domains, including the filling of lexical gaps and the reinforcement of social identity.

A salient finding of the study is the manner in which the interpreting role naturally assumed by bilingual children, namely "Child Language Brokering" (CLB), originates from these cognitive and linguistic foundations. Aylin and Deniz's experiences demonstrate that this role is not a uniform experience; it has been demonstrated that this can shift from a low-stress support role to a high-stress and burdensome responsibility, depending on factors such as the family's language profile, the child's language proficiency, and the nature of the situation encountered (Antonini, 2016). Deniz's emphasis on the challenges posed by official terminology and the necessity for a professional interpreter clearly demonstrates the limitations of CLB and the "invisible" burden these children shoulder.

From the perspective of translation studies, the intuitive utilisation of natural translation universals such as "clarification" and "simplification" by children in their intermediary role (Fuente & Fuertes, 2015) is indicative of their sophisticated ability to function as "cultural mediators," as opposed to mere word transmitters. Furthermore, their profound comprehension of the intricacies involved in translating culture-specific expressions, including idioms and jokes, underscores their capacity to navigate the complexities of intercultural communication. This demonstrates the extent to which their "translation awareness", developed at an early age, is highly developed.

In conclusion, the present study reveals that bilingualism is akin to a duality of characteristics. On the one hand, there are potential challenges such as social exclusion, identity confusion, and onerous responsibilities. Conversely, the advantages of bilingualism include enhanced cognitive skills, increased social and empathic abilities, and the invaluable enrichment that comes with being able to see the world through the lens of two different cultures. The findings underscore the profound societal and cultural advantages of bilingualism, despite the evident challenges. It is therefore vital that educational policies and societal approaches move beyond narrow stereotypes that view bilingualism as a "problem" or "deficit", and instead recognise and support it as a valuable resource that contributes to the development of individuals and societies. Bilingualism is not merely a matter of speaking two languages; it is the capacity to think more flexibly, to understand more deeply, and ultimately, to exist as a more competent individual in a more connected world.

References

- Abdulqader, K. (2024). Türkçe öğreniminde kod değiştirme: İngilizce bölümü öğrencilerinin incelenmesi. *Disiplinler Arası Dil Araştırmaları Dergisi*, 9, 114–142. DOI: 10.48147/dada.1574183
- Alaviyya, N. (2024). Exploring bilingualism: Cognitive benefits and cultural challenges. *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum*. DOI: 10.69760/aghel.024053
- Albirini, A., & Benmamoun, E. (2014). Code-switching and heritage languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(3), 481–497. DOI: 10.1017/S136672891300059X

Antonini, R. (2016). Caught in the middle: Child language brokering as a form of unrecognised language service. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 710–725. DOI: 10.1080/01434632.2015.1127931

Atasoy, İ. O. (2020). *Türkçe ve Bulgarca konuşan iki dilli bireylerde düzenek kaydırımı ve karıştırımı* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Avesis. <https://avesis.deu.edu.tr/yonetilen-tez/74386bc2-66fa-42e6-b68a-00f89d3a8d64>

Auer, P. (2013). *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. Routledge.

Aydın, E., & Erciyas, A. (2024). İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonlarının incelenmesi. *International Journal of Higher Education and Applied Linguistics*, 2(2), 10-23. DOI: 10.47479/ihead.1558993

Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri: Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 71–85. <https://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/308>

Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), 210–223. DOI: 10.2167/beb441.0

Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3–11. DOI: 10.1017/S1366728908003477

Bialystok, E., Craik, F. I. M., Green, D. W., & Gollan, T. H. (2009). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(3), 89–129. DOI: 10.1177/1529100610387084

Chilla, S., & Fox-Boyer, A. (2012). *İkidillilik/Çokdillilik* (E. Babur, Çev. Ed.). Roßdorf.

Culligan, K. (2013). *The relationship between language and thought: Exploring Vygotsky and sociocultural approaches to second language research*. The Atlantic Journal of Graduate Studies in Education: Special Edition. <https://unbscholar.dspace.lib.unb.ca/server/api/core/bitstreams/d27a831c-47e6-448f-b24d-cb282e7b570c/content>

Demiray, F. (2014). *Sözcüksel erişim sürecinde dil seçimi: İkidilliler üzerine deneysel bir çalışma* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Avesis. <https://avesis.ankara.edu.tr/yonetilen-tez/dfde86b8-5f22-4ed7-aba6-0c33d3d7c6f9>

Demirel, G., & Yılmaz, M. Y. (2015). İki dillilik ve türleri üzerine. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 243-253. DOI: 10.18298/ijlet.281

Fuente, E. Á., & Fuertes, R. F. (2015). Translation universals in the oral production of bilingual children. *Translation & Translanguaging in Multilingual Contexts*, 1(1), 45-63. DOI: 10.1075/ttmc.1.1.03alv

Gile, D. (2001). Consecutive vs. simultaneous: Which is more accurate?. *Interpretation Studies*, 1, 8-20.

Güleç, M. T., & Zengin, E. (2025). Çok dillilerde çeviribilinç: Farkındalık ve stratejiler. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi (SKAD)*, 11(22), 61-71. DOI: 10.25306/skad.1671918

Heredia, R. R., & Altarriba, J. (2001). Bilingual language mixing: Why do bilinguals code-switch?. *Current Directions in Psychological Science*, 10(5), 164-168. DOI: 10.1111/1467-8721.00140

Hoff, E., & Ribot, K. M. (2017). Language growth in English monolingual and Spanish-English bilingual children from 2.5 to 5 years. *The Journal of Pediatrics*, 190, 241-245.e1. DOI: 10.1016/j.jpeds.2017.06.071

Kallibekova, N., & Kenessova, M. (2025). Bilingualism in the modern world: History of the issue and current trends. *Philological Sciences Journal*. DOI: 10.52081/phsj.2025.v09.i1.048

Kootstra, G. J., Hell, J. G., & Dijkstra, T. (2010). An interactive alignment perspective on code-switching in bilingual speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(1), 131-150. DOI: 10.1017/S136672890999014X

Mackey, W. F. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique*, 7(2), 51-85. DOI: 10.1017/S0008413100019393

Mint, M., & Mairs, T. E. (1988). The problem of bilingualism: A view without rose-tinted glasses. *Nationalities Papers*, 16(1), 95-105. DOI: 10.1080/00905998808408070

Özyürek, A., Aydın, A., & Yuvacı, M. (2024). Bebeklik döneminde doğal, eşzamanlı ve yerli olmayan iki dillilik süreci: Vaka inceleme. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(2), 372-391. DOI: 10.33308/26674874.2024382626

Palmieri, G. (2018). Self-translation and orality: The case of bilingual stand-up comedy. *Perspectives*, 26(3), 422-434. DOI: 10.1080/0907676X.2017.1386299

Poplack, S. (2004). Code-switching. In U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier, & P. Trudgill (Eds.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik: An international handbook of the science of language* (2. bs., s. 589-596). Walter de Gruyter.

Ramanujan, K., Kong, M. W., & Weekes, B. S. (2017). An fMRI study of executive control during translation and oral reading in Cantonese-English bilingual speakers. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11. DOI: 10.3389/conf.fnhum.2017.223.00040

Russell, D. L. (2005). Consecutive and simultaneous interpreting. In M. Tennent (Ed.), *Training for the new millennium: Pedagogies for translation and interpreting* (s. 135-154). John Benjamins Publishing Company. DOI: 10.1075/btl.63.10rus

Sabourin, L., & Vınerte, S. (2015). The bilingual advantage in the Stroop task: Simultaneous vs. early bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 350–355. DOI: 10.1017/S1366728914000704

Salgado, A. C., & Dias, F. H. (2010). Desenvolver a bilinguagem: Foco da educação bilıngue e do ensino de lınguas. *Signo*, 35(59), 145–153. DOI: 10.17058/signo.v35i59.1555

Sundara, M., Polka, L., & Baum, S. R. (2006). Production of coronal stops by simultaneous bilingual adults. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9(1), 97–114. DOI: 10.1017/S1366728905002403

Ünal Gezer, M. (2024). Filizlenen ift dillilik gelişimi ve çift dilli okuryazarlık eğitiminde teknoloji entegrasyonu. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 37(2), 767–797. DOI: 10.19171/uefad.1449064

Uyanık, G. B., & Bulut, D. A. (2015). *Ardıl eviride kültürel referansların aktarımı* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. İstanbul Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı.

Wang, A. (2024). Exploring the L2 acquisition outcome of simultaneous bilinguals and the influence of input. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 29, 136-141. DOI: 10.54097/s7k6vx19

Yazıcı, Z., & Temel, Z. F. (2012). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 145–158. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19395/206009>

Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 1641–1651. DOI: 10.7827/TurkishStudies.6216

Zhang, Y., Yu, Z., Yu, J., Ye, Q., & Wu, Y. J. (2025). Within- and cross-language semantic effects on oral word translation with a word flanker paradigm. *Language and Cognition*, 17(1), e19. DOI: 10.1017/langcog.2024.61

ARTIFICIAL INTELLIGENCE, SYMBOL, AND SILENCE: ON THE WITHDRAWAL OF THE COLLECTIVE UNCONSCIOUS FROM LITERATURE

YAPAY ZEKÂ, SEMBOL VE SESSİZLİK: KOLEKTİF BİLİNÇDİŞİNİN EDEBİYATTAN ÇEKİLİŞİ ÜZERİNE

Duygu SEZER¹

Abstract

This paper examines the potential risks posed by the rise of Generative Artificial Intelligence (AI) systems in literary production on the existential identity of Homo Symbolicus, drawing upon Gilbert Durand's theory of symbolic imagination and Carl G. Jung's approach to the collective unconscious. According to Durand, the symbol is humanity's essential instrument for coping with existential anxieties and healing the destructiveness of linear time through cyclical patterns; literature is the primary carrier of these therapeutic symbols. The core thesis argues that the operating principle of AI (statistical probability calculation) fundamentally breaks this ontological cycle. AI reduces symbols—which originate from emotional experience—to mere copies based on statistical data (stochastic parrots), detaches them from their context, turns them into rapidly devalued viral commodities, and stifles the archetypal creation cycle that nourishes the collective consciousness. Ultimately, this deconstruction threatens to degrade humanity from the creative Homo Symbolicus role to the passive consumer Homo Consumens. The paper proposes strategies to mitigate this risk, advocating that AI be positioned strictly as a tool in the literary sphere and emphasizing the necessity of promoting conscious symbolic consumption among readers.

Keywords: Artificial Intelligence, Gilbert Durand, Symbolic Imagination, Homo Symbolicus, Collective Unconscious, Literature, Algorithmic Production.

Öz

Bu bildiri, Fransız akademisyen Gilbert Durand'ın sembolik imgelem kuramını ve Carl G. Jung'un kolektif bilinçdışı yaklaşımını temel alarak, Üretken Yapay Zekâ (AI) sistemlerinin edebi üretimdeki yükselişinin Homo Symbolicus'un varoluşsal kimliği üzerindeki potansiyel risklerini incelemektedir. Durand'a göre sembol, insan ruhunun varoluşsal kaygılarla başa çıkma ve zamanın yıkıcılığını döngüsellikle iyileştirme aracıdır; edebiyat ise bu iyileştirici sembollerin ana taşıyıcısıdır. Bildirinin temel tezi, AI'nın çalışma prensibinin (istatistiksel olasılık hesaplaması) bu ontolojik döngüyü kökten kırdığıdır. AI, sembolleri duygusal deneyimden kopararak yalnızca istatistiksel verilere dayanan kopyalara (stokastik papağanlar) indirgemekte, onları hızla değersizleşen birer viral metaya dönüştürmekte ve kolektif bilinci besleyen arketipsel yaratım döngüsünü tıkamaktadır. Nihayetinde bu dekonstrüksiyon, insanı yaratıcı Homo Symbolicus rolünden, algoritmik sembolleri pasifçe tüketen Homo Consumens rolüne indirgeme tehdidi taşımaktadır. Bildiri, bu riski bertaraf etmek için AI'nın edebi alanda kesinlikle bir araç olarak konumlandırılması ve okurların bilinçli sembolik tüketimini teşvik eden stratejiler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ, Gilbert Durand, Sembolik İmgelem, Homo Symbolicus, Kolektif Bilinçdışı, Edebiyat, Algoritmik Üretim.

¹ National Defense University, Vocational School of Foreign Languages, Spanish Department

Introduction

The human desire to make sense of one's own existence has historically constituted the essence of the concept of Homo Symbolicus. The French thinker Gilbert Durand, in his significant work *The Anthropological Structures of the Imaginary* (2005), examined the universal and anthropological foundations of this symbolic production. Durand's approach exhibits a profound ontological affinity with Carl Gustav Jung's theory of the collective unconscious; for symbols are not merely elements of language, but also ways in which individual and social psyche cope with archetypal anxieties and repair destructive time through cyclical temporality. Literature, as the oldest and most effective carrier of these symbols, functions as a domain preserving the continuity of cultural memory and collective consciousness.

However, the inclusion of Generative Artificial Intelligence (Generative AI) systems—the most striking technological transformation of the 21st century—into the literary scene has the potential to create a significant rupture in humanity's longstanding chain of symbolic production and transmission. Artificial intelligence can produce texts by learning from large datasets (Big Data); thus, the ontological source of the literary work shifts from the “experiencing human mind” or the “collective unconscious” toward “algorithmic probability computation.” This shift necessitates a reconsideration of Durand's conception of symbols and Jung's notion of archetypal energy.

This paper, based on Gilbert Durand's theory of symbolic imagination, addresses the possibility that AI-generated literature may weaken the restorative and temporally transcendent functions of the symbol. Our central claim is as follows: Artificial intelligence can detach symbols from the context of emotional intensity and lived experience, transforming them into copies produced solely on the basis of statistical data; such a dissolution carries the risk of removing humans from their creative role as Homo Symbolicus and placing them in the passive position of Homo Consumens. The study will first examine Durand's theoretical framework in detail, and subsequently analyze the three main symbolic ruptures that artificial intelligence causes within this framework.

Imaginary Regimes, Archetypes, and Symbolic Healing in Gilbert Durand

Durand's theory of anthropological structures considers the way the human mind organizes images along two main axes: the Diurnal Regime (*Régime Diurne*) and the Nocturnal Regime (*Régime Nocturne*). This dual structure is based on the distinction between the dichotomous and linear perception of the rational mind and the integrative, cyclical perception of the unconscious. While the Diurnal Regime confronts opposition, conflict, and especially the anxiety of death, the Nocturnal Regime generates reconciliation, balance, and wholeness through myths and images (Durand, 2005: 184–188).

The ontological bridge of the symbol is established through the primary traject (vertical trajectory) located at the center of the imagination: this is an spontaneous link between the human existential need and the external image corresponding to that need. In Durand's terminology, these vertical trajectories produce universal images that overlap with Carl G. Jung's concept of archetypes (Jung, 2019: 55). Within this framework, the fundamental functions of the symbol hold vital significance for the continuity and integrity of the collective psyche.

Resistance Against the Destructiveness of Time (Cyclicity)

The Diurnal Regime represents the perception of time as linear and rigid, that is, as a progression toward an inevitable end. In contrast, the Nocturnal Regime transforms this absolute linearity through symbols and myths (epics, archetypes) via cyclicity. Cyclical images, such as the return of the mythological hero or the recurrence of the seasons, convey time not as destructive but as a regenerative flow. This symbolic resilience liberates the human psyche from the weight of death and annihilation. As emphasized by Mircea Eliade (2003: 75–80), this understanding of cyclical time enables the individual to situate themselves within the continuity of sacred time, thereby securing the persistence of collective memory.

Healing Life and Emotional Balance (Collective Catharsis)

Symbolic imagination possesses a *thérapeutique* (healing) function at both individual and collective levels. This function bears a direct parallel to Jung's theory of the collective unconscious: the individual's inner turmoil is objectified and reorganized by being projected onto literature, a shared archetypal domain. In a literary work, the symbolic representation of pain, loss, or tragedy allows the reader to experience catharsis by transferring their own emotional burden onto this collective space. In this context, literature functions not merely as a source of aesthetic pleasure but also as a balancing force of the collective psyche, sustaining a "Symbolic Production Cycle" that consoles humanity on a metaphysical level. However, artificial intelligence's intervention in this cycle targets precisely this ontological and psycho-social root.

Algorithmic Production: The Deconstruction of the Symbol and the Transition to Homo Consumens

Artificial intelligence (AI) systems, when generating literary texts, are not nourished by emotional experience, existential anxiety, or unconscious exploration. Instead, they analyze data derived from billions of textual examples and produce word and symbol combinations with the highest probability values through statistical computations. This mode of production reveals three fundamental dimensions of deconstruction that fundamentally undermine Durand's understanding of

the symbolic function. These three primary dimensions of deconstruction are briefly examined in the following three sections.

A) The Loss of the Symbol's Emotional Value and Its Transformation into Viral Commodity

Artificial intelligence (AI) processes symbols—such as the archetype of “salvation”—not as a source of psychic energy rising from the depths of Jung’s collective unconscious, but merely as statistical relationships among billions of parameters within textual datasets. As emphasized in the critiques of Bender et al. (2021), AI’s fundamental operational logic, predictive modeling, effectively behaves like a “stochastic parrot,” generating forms devoid of meaning; thus, the emotional intensity of the symbol is eradicated.

The most evident consequence of this phenomenon is the transformation of symbols into viral commodities. Rather than offering healing to the deep wounds of the human psyche, artificial intelligence produces symbols optimized for the attention economy and popular consumer culture. These symbols circulate rapidly, are consumed by vast audiences, yet produce no emotional or transformative effect. Consequently, the healing potential of the symbol is reduced to a consumable product; within this fast-moving cycle, the symbol loses its value (devaluation). As Luciano Floridi (2014: 153) notes, the overproduction of information replaces meaning with data flow, thereby destroying the spiritual function inherent in the symbol.

B) The Disruption of the Meaning Cycle and Archetypal Blockage

The Nocturnal Regime possesses the capacity to continuously generate new myths and archetypal figures in response to the needs of the collective unconscious. In contrast, artificial intelligence, by its nature, is dependent on existing data and operates through popularity algorithms. Therefore, AI’s mechanism lacks the power to create new archetypes; it merely imitates and reproduces existing symbolic patterns.

This structural limitation leads to two fundamental consequences: Repetition and Cultural Impoverishment. Because AI incessantly reproduces existing symbols, it suppresses the creative and transformative nature of the Nocturnal Regime, thereby weakening the capacity to construct new fields of meaning. Literary production becomes a repetitive, superficial symbolism trapped within ephemeral popular culture trends. A dynamic symbolic imagination is replaced by a static set of symbols fed by popular data cycles. This situation results in the impoverishment of cultural memory and the fading of shared mythic narratives.

C) The Transformation of the Definition of Humanity: From Homo Symbolicus to Homo Consumens

The transfer of literary production to artificial intelligence fundamentally transforms humanity’s ontological position in the creative process. Literary creation is not merely an act of

production for the individual; it is also a process of confronting existence, understanding oneself, and constructing the identity of Homo Symbolicus.

However, the individual consuming AI-generated texts is deprived of the cathartic and healing power inherent in this creative process. Instead of establishing their own symbolic imagination, the human passively experiences the symbolic universe presented by algorithms. Consequently, creative energy is reduced solely to consumptive energy.

This transformation carries the risk of displacing the individual who has lost their creative identity from Durand's idealized Homo Symbolicus, relegating them to the level of Homo Consumens (Consumer Human)—one who consumes without questioning, is free from creative anxiety, and is disconnected from meaning.

Conclusion and Recommendations

This paper demonstrates, within the framework of Gilbert Durand's theory of symbolic imagination and Carl Jung's theory of the archetypal collective unconscious, that the full control of literary production by artificial intelligence poses a serious threat to the existential foundations of Homo Symbolicus. Artificial intelligence detaches symbols from emotional experience and lived reality, transforming them into copies, devaluing them by turning them into viral commodities, and interrupting the archetypal creative cycle that nourishes collective consciousness.

These findings indicate that efforts to preserve Homo Symbolicus in the field of literature necessitate a redefinition of the role of artificial intelligence. In this context, the proposed strategies serve as a roadmap:

Positioning AI as a tool: AI should be recognized as a tool that supports creativity (e.g., drafting, stylistic experimentation) but should not be regarded as the ontological source of a work. The principal subject of the artistic creation process must always remain the human mind and emotional experience.

Returning to literary values: Literary criticism and education should emphasize that personal experience, emotional depth, and existential engagement constitute the indispensable value of a work. Symbolically rich, layered texts must be distinguished from superficial AI products that provide mere fictional entertainment.

Encouraging conscious consumption: Readers should be guided toward symbolically challenging and profound literary texts rather than the "fast, easy, and superficial" content produced by AI. This enables readers to consciously nourish their own symbolic imagination and actively preserve the identity of Homo Symbolicus.

In conclusion, literature is a living instrument of humanity's collective unconscious and its pursuit of healing. In the age of artificial intelligence, maintaining the functionality of this instrument is equivalent to preserving humanity's own existential meaning, beyond the efficiency and speed offered by technology. This should constitute a central focus for future literary and philosophical research.

Bibliography

Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency, 610–623. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>

Durand, G. (2005). *İmgelemin antropolojik yapıları* (The Anthropological Structures of the Imaginary, trans. Ö. H. Koç). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Eliade, M. (2003). *Mitosların özellikleri* (The Features of Myths, trans. S. Gümüş). Ankara: İmge Kitabevi.

Floridi, L. (2014). *The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*. Oxford: Oxford University Press.

Jung, C. G. (2019). *Dört arketip* (The Four Archetypes). İstanbul: Metis Yayınları.

HUMAN-MEDIATED MACHINE TRANSLATION AND AI UTILIZATION IN THE CONTEXT OF DIGITAL ACTIVIST TRANSLATION: PROVIDING NEW OPPORTUNITIES AND CONCERNS*

DİJİTAL AKTİVİST ÇEVİRİ ALANINDA MAKİNE ÇEVİRİSİ VE YAPAY ZEKÂ KULLANIMI: FIRSATLAR, RİSKLER VE ETİK SORGULAMALAR

Erdem Akgün¹

Abstract

This study explores the evolving role of machine translation (MT) and Artificial Intelligence (AI) in the field of digital activist translation, a practice that has gained considerable momentum in the age of social media and transnational online mobilization. Digital activist translation refers to the grassroots, volunteer-driven translation of messages that support social, political, or environmental causes, often across linguistic and cultural boundaries. Against this backdrop, the research investigates how digital activist translators adopt and negotiate the use of MT and AI tools in their workflow. The study is based on a combination of textual analysis and semi-structured interviews with translators who are active on digital platforms. The findings indicate that MT and AI significantly contribute to the rapid circulation of activist content, boosting productivity and allowing more efficient time management. However, the analysis also uncovers two distinct patterns in the use of such technologies. The first involves multimodal translation practices where MT and AI-generated content—such as auto-subtitled videos or AI-assisted drafts—is refined or mediated by human translators using tools like YouTube’s subtitle editor or specialized software. This integration reflects a pragmatic and time-sensitive approach to translation. The second category, however, raises critical questions. It involves the deployment of AI and MT tools to translate texts in languages that users themselves are not proficient in. While this fosters inclusivity and democratizes the act of translation, especially in multilingual online spaces, it simultaneously challenges established norms of authorship, accuracy, and ethics. This, hence, calls for a reevaluation of concepts such as translator agency, translators’ ethical responsibility, and authorial legitimacy in digital activist contexts where technological mediation adds layers of complexity to the already nuanced practice of translation. As such, the study calls for a reconsideration of these concepts within the digital and decentralized environment of activist translation, which is inherently multilayered and context-dependent. Additionally, the study highlights both the empowering and problematic aspects of AI-driven translation in activism, suggesting that future research should focus on how to balance accessibility with accountability in these emerging practices.

Keywords: activist translation, machine translation, digital activist translation, artificial intelligence, ethics

Öz

Bu çalışma, dijital aktivist çeviri alanında makine çevirisi (MT) ve yapay zekânın (YZ) değişen rolünü incelemektedir. Sosyal medyanın yükselişi ve ulusötesi çevrim içi hareketlilik çağında önemli bir ivme kazanan bu çeviri pratiği, sosyal, politik veya çevresel amaçlara hizmet eden

* The ethical discussion section and the interview data used in this study were derived from the author’s dissertation entitled “Activist translation in Turkish digitosphere: Transforming translation process(es) and translator role(s)”

¹ Asst. Prof. Erdem Akgün, Department of English Translation and Interpreting, Faculty of Arts and Sciences, Haliç University, İstanbul/Türkiye, erdemakgun06@gmail.com

mesajların gönüllülük esasına dayalı ve tabandan örgütlenen biçimde, dilsel ve kültürel sınırları aşarak çevrilmesini ifade etmektedir. Bu bağlamda araştırma, dijital platformlarda faaliyet gösteren aktivist çevirmenlerin Makine Çevirisi ve Yapay Zeka araçlarını çeviri süreçlerine nasıl entegre ettiklerini ve bu teknolojilerle nasıl bir etkileşim kurduklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın yöntemi, dijital ortamlarda faaliyet gösteren çevirmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve metin çözümlemesinin birleşiminden oluşmaktadır. Bulgular, Makine Çevirisi ve Yapay Zekâ'nın aktivist içeriklerin hızlı dolaşıma girmesini sağladığını, üretkenliği artırdığını ve zaman yönetimini daha verimli kıldığını göstermektedir. Ancak analiz, bu teknolojilerin kullanımında iki farklı eğilimi de açığa çıkarmaktadır. Bunlardan ilki, otomatik altyazı eklenmiş videolar veya Yapay Zekâ destekli çeviri içeriklerin YouTube altyazı editörü veya özel yazılımlar aracılığıyla insan çevirmenler tarafından gözden geçirilip düzenlendiği çokmodlu çeviri uygulamalarıdır. Bu yaklaşım, zaman kazandıran ve işlevsel bir çeviri pratiğini yansıtmaktadır. İkinci kategori ise daha tartışmalı bir boyuta sahiptir. Çalışmada görüldüğü üzere, kullanıcıların yeterli dil bilgisine sahip olmadıkları dillerden/dillere Makine Çevirisi ve Yapay Zekâ araçlarıyla çeviri yapmaları söz konusudur. Bu durum, çok dilli çevrim içi alanlarda katılımı ve etkileşimi artırmakta ve çeviri eylemini demokratikleştirmektedir fakat aynı zamanda yazar kimliği, anlamsal doğruluk ve etik gibi yerleşik normları da sorgulatmaktadır. Dolayısıyla bu durum, çevirmenin etkin eyleyici yönü, etik sorumluluğu ve yazarlık meşruiyeti gibi kavramların dijital aktivist çeviri bağlamında yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Teknolojik araçların, hâlihazırda çok katmanlı ve bağlama göre değişkenlik gösteren bu çeviri biçimine ek karmaşıklıklar getirdiği bir ortamda bu kavramların yeniden düşünülmesi önem arz etmektedir. Çalışma ayrıca, Makine Çevirisi ve Yapay Zekâ destekli çeviri uygulamalarının dijital aktivizmde hem güçlendirici hem de sorunlu yönlerine dikkat çekmekte ve gelecekteki araştırmaların erişilebilirlik, işlevsellik ve hesap verebilirlik/sorumluluk arasındaki dengeye daha fazla odaklanması gerektiğini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: aktivist çeviri, makine çevirisi, dijital aktivist çeviri, yapay zekâ, etik

Introduction

Digital activist translation (DAT) operates precisely where translation, social media, and movement organizing intersect. In this hybrid space, translation is not merely a conduit for content transfer; it is a strategic practice for curating, reframing, and amplifying counter-narratives across platforms. In the Turkish digitosphere, activist platforms — typically volunteer-driven and loosely coordinated — enable the rapid circulation of multilingual materials, accelerated by widely available tools such as machine translation (MT), browser plug-ins, and cloud-based term banks. Platform analyses and interviews with those who are engaged with these communities suggest that crowdsourcing and voluntariness reconfigure value: credentialism and payment recede as primary metrics while timeliness, reach, and commitment to collective aims come to the fore. Within this ecology, MT, AI, and computer-assisted translation (CAT) tools do more than speeding up production; they recalibrate agency, authorship, and ethics, yielding a distinctive human-machine collaboration that exceeds traditional notions of 'assistance'.

This article integrates those observations into a cohesive account of DAT in three moves. First, it maps how MT and AI are actually utilized in activist workflows, distinguishing between multimodal subtitling/resharing practices and cross-language bridging uses where volunteers post-edit MT/AI output even from languages they do not speak. Second, it theorizes this

configuration as hybrid agency — a unitary workflow in which machine proposals and human decisions are integrated, not merely sequential — thereby challenging both individualist authorship and purely collective human-agency models. Third, it revisits ethics, arguing that in DAT the operative test is alignment with the ultimate purpose — mediated by post-editing and community accountability — rather than the decontextualized application of professional norms.

The contribution is threefold. Conceptually, the paper reframes translator identity as a continuum — from engaged volunteer to seasoned professional — rather than a binary, highlighting para-professional participation as constitutive of activist translation. Analytically, it shows that MT's and AI's roles in DAT are neither trivial nor deterministic: the machine expands the search space of possible wordings while humans authorize final form and ethical stance. Practically, it recommends pedagogical and governance measures — plain-language adaptation, disclosure and attribution protocols, movement-specific terminology stewardship, and context-sensitive post-editing — that preserve openness while sustaining reliability and care. In short, against the backdrop of the field's major "turns," and given the digital, interactive, and multimodal nature of current activist communication, benefiting from MT and AI is effectively inevitable in DAT, provided that its outputs are human-governed and ethically aligned with movement aims.

Conceptual Grounds

Following the Cultural (1980s), Postcolonial (1990s), Sociological (early 2000s), and Medial (2010s) turns, translation — as a product, process, and tool — and translators have been re-conceptualized from a resistance-based, activist perspective. Within this lineage, activist translation (also termed activism-oriented or politically motivated translation) refers to the use of translation as an instrument of sociopolitical change (Venuti, 2010) by volunteer translators in a more organized way. In contemporary practice, machine- and AI-aided translation — that is, the adaptation of computer-based algorithms to translate texts from one language to another — has become a routine component of this activist ecology. Building on these shifts, digital activist translation (DAT) can be defined as the production and circulation of politically motivated materials which are capable of enabling social resistance and transformation by translators who act as agents on digital platforms (Tymoczko, 2010; Wolf, 2012; Baker, 2013). Such DAT content typically exhibits Web-2.0-supported affordances — digitality, interactivity, and multimodality (e.g., videos and audiovisual translation modalities) — rendering the use of MT/AI's digital capabilities not merely advantageous but, in practice, inevitable for scale and speed.

On the other hand, the agency of DAT platforms exceeds the capabilities and functions mentioned above. In narrative approaches to translation, activism is understood as a struggle over stories (Baker, 2013) — about who speaks, how events are framed, and which voices become salient

(Baker, 2010). Translation participates in this struggle not only by carrying content across languages but also by reframing, condensing, and accruing narrative resources. ‘Accrual’ captures how small contributions accumulate into larger patterns (Bruner, 1991): repeated terms, metaphors, and framings cohere into a recognizable movement discourse. In DAT settings, MT and AI can act as ‘narrative accrual devices’ in Bruner’s (1991) terms; they surface candidate wordings and cross-lingual correspondences that humans then curate, correct, and inflect with activist voice. The machine’s breadth (fast coverage, multiple suggestions) meets the human’s depth (contextual fit, tone, risk awareness), generating cumulative narrative effects.

Methodology

In order to investigate how MT/AI function within digital activist translation (DAT) in the Turkish digitosphere, this study uses a qualitative, multi-method approach that includes platform ethnography, semi-structured interviews, and a targeted evaluation of movement artifacts (glossaries, guides, and subtitled multimodal texts). Snowballing expanded the corpus to neighbouring efforts. Purposive sampling revealed volunteer-driven platforms that regularly produce multilingual materials, acknowledge or clearly rely on MT, AI, CAT tools, or platform ASR, and allow open or semi-open involvement. Heterogeneity in responsibilities and justifications was documented through coded interviews with professional and nonprofessional digital activist translators including those collaborators from other fields (such as law, medicine, and architecture). Specific applications of MT, AI, CAT, and ASR (particularly in quick subtitling and reposting) were recorded in addition to terminology stewardship, peer review/post-editing, and conversations about agency, attribution, and ethics within a predetermined observation period. Artefact analysis examined timing/legibility decisions, signs of automatic help followed by human editing, and source speech and target captions. Qualitative topics on cross-language bridging were contextualized by a brief, descriptive survey item.

Sensitizing concepts from the framework (hybrid agency, narrative accrual, layered ethics) were combined with first-cycle inductive coding (e.g., speed/throughput, voice-adding/post-edit, anonymity/attribution); second-cycle pattern coding grouped themes into uses/opportunities, challenges/concerns, and implications for identity/training. Triangulation check and thick descriptions were used to support credibility. The researcher's positionality and tool familiarity were monitored through reflexive notes. Informed consent, anonymization of people and potentially sensitive platforms, reducing the danger of re-identification (by paraphrasing passages as necessary), and encrypted audio/transcript storage were all part of the ethics standards. The scope of the study is open, volunteer-focused DAT settings; more professionalized or closed settings may be different. Diffusion claims are still inferential and based on participant reports and observation because

interaction logs and analytics were not systematically harvested. The survey is descriptive, and the triangulated qualitative record serves as the primary rationale.

Uses and Opportunities of MT and AI in DAT

The first utilization that was observed in the platform analyses, and as frequently emphasized in the interviews, was about a metrolingual use of MT and AI. For several reasons discussed below, digital activist translators employ these technologies to re-create the specialized terminology used both in translation-related meta-texts and in everyday communication among digital activist translators. Several empirical studies in the existing literature already point at this jargon creation and standardization function regarding digital glossaries of activism (Chen et al., 2019; Koç, 2020). Similarly, in practice, digital activist translators were also observed to be benefiting from these technologies to trans-create specific jargon used both in translation-induced texts and in everyday communication among translators. In parallel to that, while commenting on the benefits of MT, AI, and CAT tools and translation applications such as Google Translate, an interviewee notes, “[o]f course I use it. I think these contribute to the creation of a glossary of activism because they help us develop terminological consistency, and we can also create a database of glossary that translators who do not know each other can use jointly [...]” (122334.T.). However, it should also be noted that this functions as a language-ideological project as well. An interviewee exemplifies that by arguing: “[...] Frankly, I say long live the internet here. In this way, we create and enrich the Turkish Queer Language. [...] We also created inclusive standards in the language through translation and use a cloud-base translation application in this regard. [...]” (150457.T.). Concrete exemplars of those include, for instance, the online Lubunca (queer-specific) dictionary and the Inclusive Language Guide by Oxfam International for activists, grassroots organizations, educators, academics, and others in civil society. A downloadable version of that also exists so that fellow digital activist translators can upload it into CAT tools, MT engines, and AI software to ensure lexical and conceptual coherence, while connecting local translatorial efforts to global activism and activist translation.

As emphasized above, machine translation and CAT tools seem to be serving to create a digitally accessible glossary for all digital activist translators who may need it, while simultaneously ensuring consistency in forming a shared language of activism online — a language that itself emerges through the translational practices of digital activist translators. Furthermore, the aim of producing a digital glossary open to global access and contributions signifies not only the interconnectedness of local struggles on a worldwide scale but also the effort to promote communication, solidarity, and cooperation within a community united by similar activist goals and narratives. Each individual contribution is thus perceived as part of a collective endeavour toward

greater unity among digital activist translators and the overall betterment of the target communities to which they often belong.

Secondly, recent research shows that MT/AI have become indispensable accelerators and facilitators of activist communication in general, and activist translation in particular; they have enabled gains especially in speed and reach. For instance, Kim's (2019) study examines how South Korean activists use machine translation to translate and disseminate information and news concerning the North Korean human rights issue. Based on the collected data, the author argues that machine translation plays a vital role in both the translation and distribution of such information. However, the study also identifies several challenges in employing machine translation for activist objectives, particularly regarding its accuracy and reliability (p. 150). Another study examining machine translation in the context of activist translation on digital platforms is conducted by Chen et al. (2019). This research centres on how machine translation is employed in activist translation and explores its potential to enable the swift spread of activist messages. The author contends that although machine translation can serve as a valuable aid for activist translators, it also presents challenges, including the absence of cultural nuance and the risk of reinforcing biased language. To counter these issues, the author proposes that activist translators combine machine translation with human translation and maintain awareness of the possible biases inherent in machine translation systems (p. 7). In that vein, ethnographic and interview data from the Turkish digitosphere confirms that machine translation (MT) and AI are routinely enlisted to increase the speed and efficiency of activist messages (Koç, 2020), especially under conditions of globalization and digitalism; in other words, as frequently emphasized in the interview data, they are utilized "in order to facilitate efficiency, gain time, translate more, and to enlighten people more" (12785.T.).

Accordingly, across interviews and platform analyses, a related and recurring use of MT and AI stands out. Digital platforms seem to assemble toolkits for activist translators — translation memories, machine translation, and collaborative translation workspaces — that lower coordination costs and raise throughput (Moreno & D'Angelo, 2019). In this vein, for example, digital activist translators were observed to utilize these while handling multimodal subtitling and remediation. They rapidly subtitle short videos, press clips, and public statements whose captions may be auto-generated (e.g., platform ASR) or translator-produced via AI. The resulting artefact often juxtaposes source speech and target captions, making both source and translation co-visible. This compiled visibility unsettles singular authorship assumptions yet dramatically boosts speed and coverage. Within minutes of a news event, translated clips circulate with essential terminology aligned to movement usage (Chen et al., 2019). However, it should be noted that post-editing is crucial; digital activist translators correct ASR errors, adapt expressions, adjust activist tone and message, and

manage pacing/line breaks so captions remain mobile-legible — minor in theory, pivotal in practice. In addition to texts, digital activist translators frequently embed subtitles/captions and insert or create short videos and GIFs (witty loop-moving clips) by using AI-driven multimodal augmentations on AI-drafted multimodal texts.

Considering efficiency on time and translator effort, this most probably sounds expectable and reasonable for those who are familiar with translation practice. Nonetheless, thirdly, there is another use of those; but it is about a highly controversial utilization towards cross-language bridging. The analyses on the data collected through several DAT platforms and the interviews with digital activist translators on those platforms revealed a highly perplexing use thereof. Volunteer digital activist translators stated that they sometimes deploy MT and AI from languages they do not know, then post-edit to align with movement's activist terminology and tone. As one participant states, "I do not use it [AI, from languages they do not know], but it might be useful. I think it is a practical and ethical way that monolingual people can use in order to make understandable translation, to perform activist translation, to convey a message. Then, of course, revision is needed" (122322.T.). Another one echoes this conditional norm: "it can be used, I believe but the translator should add their own voice" (122334.T.). As is clear from the aforementioned data, employing machine translation tools to render a text from an unfamiliar language and then post-editing it to promote social change — by reframing public narratives and generating counter-narratives grounded in shared ontological narratives — is considered both useful and acceptable. Along similar lines, during participant observation, it was also witnessed that a digital activist translator utilized ChatGPT to translate a text, to which they later added and expanded upon. When asked about these translational choices, the responsible digital activist translator explained that their intention was to enlighten people and advance their activist objectives, emphasizing that they only use portions of the text, as they incorporate their own voice as well; therefore, they regard their practice as entirely appropriate.

Survey data reinforce this permissive-but-guarded stance: 91.7% of the interviewees report that although such use may be unacceptable for paid jobs, they might use MT/AI to translate an activist text or excerpt from a language they do not know if the aim is to publish on a digital activist platform in line with their agenda. As one argues, "[a]fter all, translating from a language the translator does not know using machine translation or AI serves an ethical and activist purpose" (140857.T.). The logic is pragmatic: where circulation of urgent content is the immediate aim, MT and AI can bridge gaps under explicit revision regimes (peer review, terminology checks). The human step 'adds voice' — calibrating stance, politeness, and intertextual cues that the machine cannot infer. On the condition to be followed by such a human post-editing final touch, MT and AI significantly increase activist throughput and stabilize terminological consistency within a given

activist theme. The gain is not merely time saved; it is coordination — the same phrasing for the same concept across hundreds of posts, which over time establishes a clear movement lexicon.

The last quite interesting finding to be mentioned here is about the bilateral pedagogical contributions of DAT platforms. Interviewees repeatedly cast platforms as ‘school-like’ peer-learning spaces where professionals and newcomers teach and learn from one another. The dynamic here is reciprocal: digital activist translators who perform translation professionally in their lives provide mentorship on craft to non-professionals who might be amateur translators or even people of completely different occupations such as law, while newcomers and professionals of other occupations than translation — practitioners from law, medicine, architecture, and other domains — feed the movement and professional translators with disciplinary knowledge, sharpen translations conceptually and theoretically and expand the repertoire. As summarized earlier, amateur contributors “get the intricacies of the job from the professional, and the professional gets an innovative and different perspective from the amateur.” (257842.T.) Professionals even report “turning into amateurs” (257842.T.) when activism pulls them into unfamiliar sub-domains — an instructive loss of mastery that encourages consultation and humility. These ecologies are where glossaries are maintained, inclusive standards are negotiated, and revision norms are apparently socialized into everyday practice.

Challenges and Concerns of MT and AI in DAT

Taken together, digital platforms provide activist translators with key infrastructures (acceleration of translatorial processes including glossaries, guides, CAT/MT integrations and the like) and create an opportunity space where speed, consistency, and reach are achievable without abandoning human voice and accountability (Moreno & D’Angelo, 2019; Kim, 2019; Chen et al., 2019; Koç, 2020;). Within these boundaries, MT/AI is not a shortcut but a scaling mechanism that, coupled with post-editing, shared lexicons, and peer learning, turns disparate labours into coherent, movement-level communication. However, these opportunities come with costs and concerns as can be expected. The data and the subsequent elaborated analyses indicate that these concerns and challenges can broadly be categorized into three intertwined themes: (1) accuracy/reliability & bias, (2) authorial agency & legal gray zones, and (3) ethics as a layered practice.

First of all, MT/AI may misread context, import biases, and flatten culture-specific meaning (Chen et al., 2019). In politically sensitive domains, such errors can distort claims, stigmatize groups, or trigger online backlash. To mitigate that challenge, it was observed that MT/AI is almost always followed by human-guided post-editing to infiltrate the activist tone and correct cultural/pragmatic misfires. Digital activist translators pair MT/AI with awareness of system bias and human translation

checks, especially for contested terms and high-risk content. This aligns with interviewees' conditional approvals such as: "Then, of course, revision is needed" (122322.T.), and "it can be used, I believe but the translator should add their own voice" (122334.T.). What is to be interpreted here, evidently, is that machines draft but humans restore nuance (stance, hedging, person-first language), thereby reducing harm.

Secondly, such hybrid workflows complicate who counts as author or translator, and where responsibility lies. The growing incorporation of machine translation (MT) and artificial intelligence (AI) systems into activist translation practices has profoundly altered the conceptual terrain of authorship and agency. As one interviewee notes, "I think it [machine translation] is usable and ethical to translate from an unknown language in activist translation. In this case, we need to talk and discuss who is the author, who is the translator, etc., but the purpose outweighs the means" (192381.T). This observation encapsulates the ethical negotiation that accompanies hybrid translation workflows, foregrounding a recalibrated form of authorship where the pursuit of social transformation legitimizes the use of algorithmic mediation. The data thus point to a differentiated, composite form of agency within digital activist translation (DAT) — one that cannot be fully captured by conventional humanist frameworks of authorship or responsibility.

While earlier scholarship (Baker, 2006; Kung, 2009; Milton & Bandia, 2009; Buzelin, 2010; Cordingley & Frigau, 2017; Huss, 2018) in translation studies has explored collective or co-agency, these terms primarily describe human–human and human-institution collaborations, such as those among translation teams or activist networks. However, the co-presence of human and non-human agents — translators and algorithms — calls for a more precise conceptualization. The term 'hybrid agency' better represents this human–machine symbiosis, denoting a unified yet heterogeneous collaboration between human intentionality and machine computation. Following Baker's (2006) conceptualization of narrative as an outcome of multiple, interacting agents — real or imagined, human or otherwise — DAT becomes an exemplary site of such posthuman co-authorships and co-agencies. Within such environments, agency is dispersed across a network of actants, in Latour's (2005) sense, where both human and non-human entities co-constitute meaning. The translator, the machine, the interface, and the socio-political context together form an assemblage that collectively shapes activist discourse.

In this assemblage, MT and AI do not merely function as mechanical intermediaries but as 'narrative accrual devices' (Bruner, 1991). They enable the aggregation and recombination of linguistic and cultural resources that human translators curate, reinterpret, and authorize. Through this interaction, hybrid agency facilitates the creation of counter-narratives — discursive acts of resistance that challenge dominant representations and open alternative spaces of meaning. In the

digital sphere, where immediacy and reach determine activist efficacy, machine translation accelerates the circulation of narratives while also contributing to the very architecture of activist discourse. Yet this acceleration comes with epistemological consequences: it reconfigures notions of creativity, authenticity, and ownership, displacing the traditional centrality of the human translator as the sole arbiter of meaning.

Despite its increasing prevalence, this hybrid authorship remains largely unrecognized by existing legal and ethical frameworks. The domain of authorship in machine-assisted translation occupies what might be called a legal grey zone. Three primary approaches have emerged in legal scholarship: one views machine translation under property law, holding the user accountable for any outcome; another proposes granting AI systems a form of e-identity, acknowledging their operational autonomy; and a third advocates for conferring upon them legal personality, akin to that of corporations. Yet none of these approaches adequately captures the fluidity and relationality of hybrid agency, which resists binary distinctions between human and machine. The question of who — or what — constitutes the ‘author’ and ‘translator’ in such configurations remains unresolved, revealing a significant theoretical and regulatory void.

This lacuna invites a deeper theoretical re-engagement with agency from a posthumanist perspective. The posthuman condition, as theorized by scholars such as Braidotti (2013), entails a decentering of the human subject and an acknowledgment of distributed forms of cognition, creativity, and responsibility. In digital activist translation, posthuman ethics compels us to move beyond anthropocentric hierarchies and to recognize MT and AI as integral co-actors in the meaning-making process. However, such recognition must not obscure questions of accountability, especially in contexts where activist translations bear material political consequences. The challenge, then, lies in developing frameworks that can accommodate technological agency without diminishing human ethical oversight.

Hybrid agency, thus, emerges as both a theoretical necessity and a practical reality of translation in the digital age. It calls for interdisciplinary inquiry — linking translation studies, digital humanities, legal theory, and AI ethics — to conceptualize authorship, ownership, and responsibility in ways that reflect the entangled nature of human–machine creativity. In this sense, hybrid agency does not merely describe a technical arrangement but articulates a paradigm shift; it situates translation at the intersection of activism, technology, and posthuman authorship, where meaning is no longer produced by isolated individuals but by dynamic assemblages acting toward collective sociopolitical change.

Thirdly, the ethical dimension of digital activist translation (DAT) unfolds as a deeply layered and situational construct rather than a fixed code of ethics. Interview data reveals that digital activist

translators often justify their translational interventions through reference to activist purpose, collective benefit, and ethical pragmatism. Many describe their engagement with MT and AI tools as ethically acceptable insofar as these technologies facilitate sociopolitical action and accelerate communication. As one participant articulates, “I used to consider the use of Google Translate or the like sneaky, but I do not say so now. It is important to have it and use it now. For me, anything that leads to an intended result is acceptable. I do not judge whether those paths leading to it are good or bad. It also saves time; it is more important that it [translation as a product] happens than how we do it [translation as a process]. After all, we are all trying to create action” (127788.T). This reasoning typifies a consequentialist orientation: *the goal supersedes the methods*, and ethical validity is judged according to outcomes and social utility rather than procedural purity.

Such statements indicate that activist translators, regardless of professional background, tend to instrumentalize MT and AI as tools for collective empowerment. They justify this practice not only for its efficiency but also for its potential to democratize access to information. As another participant explains, using MT allows them to “help people read a few pages of books for free as they cost 720 liras...” (192381.T.), framing technological mediation as an act of solidarity. Within this ethical economy, timesaving, accessibility, and social reach become legitimate grounds for relaxing traditional professional norms of fidelity, authorship, and linguistic mastery. What matters most is again the criterion of ultimate purpose: whether translation serves the activist cause effectively, truthfully enough, and without inflicting harm.

However, the data also reveals that this pragmatic ethics is not without boundaries or tensions. Even proponents of MT/AI integration emphasize conditional acceptance — its legitimacy depends on context, intent, and post-editing. They generally approve of such tools only when used for activist purposes, and they insist that machine and AI outputs must undergo revision. This insistence points to a layered understanding of ethics, where responsibility is distributed across such multiple evaluative planes as purpose/intention, outcome, content, and more. At the first layer, purpose or intention functions as the central ethical criterion, aligning with the principle of ‘ultimate purpose’. A translation act is deemed ethical if it enables timely and accessible communication that advances activist objectives without foreseeable harm. At the outcome level, ethicality is judged by whether the translation fulfils its communicative and activist mission — whether it successfully disseminates a message, mobilizes support, or prevents distortion and stigmatization. The content layer concerns the degree of deviation from the source or proto-text: within activist contexts, high levels of manipulation — additions, omissions, augmentations — may be justified at the level of purpose but become ethically questionable if they compromise factual accuracy or misrepresent the original narrative.

Interpreting these layers together suggests that ethicality in DAT is not absolute but graded — a spectrum rather than a binary state. The same act can be ethically defensible at one level (e.g., purpose) yet problematic at another (e.g., content). To conceptualize this gradation, the notion of factual ethicality can be proposed which was adapted from van den Broeck’s (1985) concept of “factual equivalence” in translation criticism. Just as factual equivalence evaluates how translation preserves functionally relevant meaning even when formal elements diverge, factual ethicality measures the ethical adequacy of a translation according to whether the facts and intentions crucial to public understanding are maintained, despite linguistic or structural deviations. This approach reframes ethics not as adherence to static norms but as situational calibration — an ongoing negotiation between activist urgency, communicative fidelity, and social accountability.

Yet, this flexible ethical reasoning also entails potential risks. The acceptance of manipulation, AI intervention, and pragmatic shortcuts may, under certain conditions, blur the boundaries between creative resistance and distortion. As Komutustsi and Altbayeva (2020) remind us, “not to bring peace, sometimes creating turbulence is necessary.” This ethos of strategic disruption captures the activist translator’s ethical horizon: change often requires disturbance. However, in DAT, such turbulence must remain *bounded* — tempered by revision, reflexivity, and internal governance mechanisms that align immediate action with long-term ethical coherence. Activist translators often self-regulate through peer review, post-editing, and dialogue, establishing informal yet powerful norms of accountability within their digital communities.

In sum, the ethical landscape of digital activist translation is best understood as a multilayered and dynamic field, structured by tensions between intention and outcome, autonomy and collaboration, acceleration and accuracy. MT and AI technologies expand the activist translator’s capacity but also multiply the ethical choices embedded in every act of mediation. Recognizing ethics as layered — and assessing ‘*factual ethicality*’ rather than formal correctness — provides a more realistic framework for understanding how digital translators navigate these choices in their pursuit of justice-oriented communication.

Implications for translator identity and training

These findings reframe translator identity as a continuum from engaged volunteer to seasoned professional, not a dichotomy. Hybrid agency and technology-enabled collaboration enable para-professional participation to become constitutive of the field rather than peripheral. For training, the lesson is twofold: firstly, tool literacy (MT post-editing, term base management, plain-language adaptation) is integral to activist impact; secondly, situated ethics and community accountability must be taught alongside technique. Programs and platform guidelines can, hence,

formalize post-editing standards, attribution protocols, and transparent disclosure of MT and AI use without foreclosing participation.

Conclusion

This study has examined how digital activist translators (DATs) employ machine translation (MT) and artificial intelligence (AI) within the evolving ecology of digital activism, revealing a complex interplay between technological affordances, ethical deliberation, and hybrid authorship and agency. The findings demonstrate that far from being passive adopters of automated systems, DATs strategically instrumentalize these tools to enhance efficiency, accessibility, and transnational solidarity while continuously negotiating the ethical and authorial implications of their use. In doing so, they not only expand the material and linguistic reach of activist communication but also contribute to the ongoing redefinition of translation itself as a site of collective, hybrid, and posthuman agency.

At the practical level, MT and AI technologies are shown to support three major forms of activist translation activity. First, they function as engines of metrolingual creativity, facilitating the co-creation of activist glossaries, inclusive terminologies, and shared repertoires of resistance. Through collaborative tools and cloud-based translation memories, DATs build digital lexicons that standardize activist discourse across languages and regions, turning translation into a form of linguistic activism. Second, MT and AI provide infrastructure for speed and coordination, allowing volunteers to process multimodal content such as subtitled videos, infographics, and statements in near real time, while post-editing ensures that activist tone and factual integrity are retained. Third, MT and AI occasionally serve as bridging mechanisms across unknown languages, enabling monolingual or less proficient translators to engage in cross-linguistic activism. Although controversial, this practice is widely perceived as ethically acceptable when guided by post-editing and revision — the human act of ‘adding one’s voice’ reintroduces intentionality and accountability into machine-assisted output.

At the same time, these opportunities expose the field to significant challenges, especially in the domains of accuracy, authorship, and ethics. As interview data and prior research (Chen et al., 2019; Kim, 2019; Koç, 2020) suggest, MT and AI systems risk misinterpreting culturally embedded meanings or reproducing systemic biases. DATs respond to this by embedding revision and collective review into their workflows, treating post-editing not as an optional correction but as an ethical obligation. More fundamentally, the integration of non-human agents into translatorial practice destabilizes conventional understandings of authorship and accountability. The concept of hybrid agency proposed here captures this distributed authorship: human and machine co-constitute activist narratives within assemblages of technology, language, and ideology. In Latour’s (2005) sense,

agency becomes networked — translation is enacted through a constellation of human and algorithmic actants that jointly generate meaning. Within this posthuman frame, MT and AI emerge not as neutral intermediaries but as ‘*narrative accrual devices*’ (Bruner, 1991) that participate in the making of counter-narratives and in the reframing of public discourse toward social change.

However, this emergent hybridity unfolds within what might be termed a legal and ethical grey zone. Current legal paradigms — whether grounded in property law, e-identity, or corporate-style personhood — remain inadequate for addressing the complexities of shared authorship between humans and machines. This regulatory lag underscores the need for interdisciplinary frameworks that reconcile technological agency with human oversight, particularly in politically sensitive activist contexts. Posthuman ethics, as articulated by Braidotti (2013) and others, offers a productive pathway for reconceptualizing responsibility not as the sole domain of the human but as a relational, distributed practice embedded in socio-technical assemblages. Yet, the empirical data also make clear that DAT communities retain human ethical primacy through reflexivity, peer governance, and revision norms — mechanisms that ensure hybrid agency remains accountable to collective activist goals.

Ethical reasoning within DAT, as the study demonstrates, operates on multiple interdependent layers rather than through a single ethics code. Translators evaluate their actions in terms of purpose, outcome, content, and the like, navigating a continuum from activist urgency to factual precision. This layered ethical reasoning supports a pragmatic but reflexive ethos: the purpose of social change often justifies unconventional methods, yet factual integrity and coherence within the activist repertoire remain non-negotiable. To capture this nuance, the study introduces the concept of ‘factual ethicality’, extending van den Broeck’s (1985) notion of factual equivalence. Factual ethicality foregrounds how the preservation of truth-relevant content, rather than strict formal fidelity, determines ethical adequacy in activist translation. It allows for manipulation and creative intervention — additions, omissions, augmentations — as long as these serve activist intent without falsifying meaning or causing harm. This concept bridges consequentialist and deontological ethics, framing translation as an ethically situated practice of balance rather than binary judgment.

The implications of these findings extend beyond ethics to translator identity and training. Digital activist translation challenges the boundary between amateur and professional work, establishing a continuum of participation rather than a hierarchy. Hybrid workflows blur distinctions between translator, editor, and activist, foregrounding collaboration over individual authorship. Consequently, translator education and training should integrate both technical literacy — including MT post-editing, data ethics, and multimodal composition — and situated ethics, emphasizing communal responsibility, transparency, and reflexive practice. By institutionalizing such hybrid

competencies, training programs and activist platforms can cultivate translators who are not only tool-proficient but also ethically attuned to the sociopolitical implications of algorithmic mediation.

In conclusion, digital activist translation exemplifies a paradigmatic shift in translation studies and digital culture: a movement from individual agency to distributed co-agency, from rigid professional ethics to layered factual ethicality, and from local advocacy to transnational collaboration through technological mediation. MT and AI, when critically and reflexively deployed, serve as catalysts for linguistic democratization and activist solidarity. Yet they also demand continuous theoretical and ethical rethinking to ensure that acceleration does not come at the expense of accountability. The future of translation in activism thus depends not on resisting technology but on integrating it within frameworks that preserve human intentionality, collective responsibility, and the enduring ethical commitment to social justice.

References

- Akgün, E. (2024). *Activist translation in Turkish digitosphere: Transforming translation process(es) and translator role(s)*, (Unpublished doctoral dissertation). Boğaziçi University, Istanbul, Türkiye.
- Baker, M. (2006). *Translation and conflict: A narrative account*. Oxfordshire: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203099919>
- Baker, M. (2010). Reframing conflict in translation. In Baker, M. (Ed.), *Critical Readings in Translation Studies* (pp. 113-129). London & New York: Routledge.
- Baker, M. (2013). Translation as an alternative space for political action. *Social Movement Studies*, 12(1), 23–47. <https://doi.org/10.1080/14742837.2012.685624>
- Braidotti, R. (2013). Posthuman humanities. *European Educational Research Journal*, 12(1), 1-19. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.1.1>
- Buzelin, H. (2010). Agents of translation. In Y. Gambier & L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies* (Vol. 1). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1086/448619>
- Chen, K., Wang, R., Utiyama, M., & Sumita, E. (2019). Neural machine translation with reordering embeddings. In *Proceedings of the 57th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL 2019)*. doi:10.18653/v1/P19-1174
- Cordingley, A., & Frigau-Manning, C. (Eds.). (2017). *Collaborative translation: From the Renaissance to the digital age*. London, England: Bloomsbury.

Huss, J. T. (2018). Collaborative translation. In K. Malmkjær (Ed.), *The Routledge handbook of translation studies and linguistics*. London, England & New York, USA: Routledge.

Kim, K. H. (2019). Translators as active agents and translation as an antihegemonic tool in the civil sphere: The NewsPro case. In J. H. Kang & J. Wakabayashi (Eds.), *Translating and interpreting in Korean contexts. Engaging with Asian and Western others* (pp. 147–165). London: Routledge.

Koç, N. E. (2020). Sosyal medya, katılımcı kültür ve kitle çevirisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* 8, 905-927. DOI: 10.29000/rumelide.822087

Komutstsi, L., & Altybayeva, S. (2020). Narrative strategies in culture, translation and media: Stories of Beslan as a test case. In *Proceedings of “DICTUM–FACTUM: From Research to Policy Making”* (Sevastopol, Dec 5–6, 2019) (pp. 125–135). doi:10.32743/dictum-factum.2020

Kung, S. (2009). Translation Agents and Networks, with Reference to the Translation of Contemporary Taiwanese Novels. In *Translation Research Projects 2*, A. Pym and Perekrestenko [Eds.], A. Intercultural Studies Group, pp. 123-138.

Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network theory*. Oxford, England: Oxford University Press.

Milton, J., & Bandia, P. (Eds.). (2009). *Agents of translation*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Moreno, M. A., & D'Angelo, J. (2019). Social media intervention design: applying an affordances framework. *Journal of medical Internet research*, 21(3), <https://doi.org/10.2196/11014>.

Oxfam International. (2023). *Inclusive language guide*. Oxford, England: Oxfam. Retrieved from <https://policy-practice.oxfam.org/resources/inclusive-language-guide-621487/>

Tymoczko, M. (Ed.). (2010). *Translation, resistance, activism*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.

van den Broeck, R. (1985). Second thoughts on translation criticism: A model of its analytic function. In T. Hermans (Ed.), *The Manipulation of Literature, Studies in Literary Translation* (pp. 54-62). London, England & Sydney, Australia: Croom Helm.

Venuti, L. (2010). Translation as cultural politics: Régimes of domestication in English. In M. Baker (Ed.), *Critical Readings in Translation Studies* (pp. 65-79). London, England & New York, USA: Routledge.

Wolf, M. (2012). The sociology of translation and its “activist turn.” *Translation and Interpreting Studies*, 7(2), 129–143. <https://doi.org/10.1075/tis.7.2.02wol>

DIALOGIC PRAGMATICS IN “MODERN FAMILY”: A CONVERSATIONAL ANALYSIS OF CHARACTER INTERACTIONS

“MODERN FAMILY” DİZİSİNDE DİYALOJİK EDİMBİLİM: KARAKTER ETKİLEŞİMLERİNİN SÖYLEM ÇÖZÜMLEMESİ

Esin Keysan¹

Çağla Atmaca²

Abstract

This study explores how characters in the American sitcom *Modern Family* employ politeness strategies based on Brown and Levinson’s (1987) Politeness Theory. The research adopts a qualitative descriptive design and applies directed content analysis to examine six purposively selected episodes from different seasons of the show. The focus is on identifying the four primary politeness strategies—bald on record, positive politeness, negative politeness, and off record—and analyzing how they function in various interpersonal contexts, such as family relationships, romantic partnerships, and friendship dynamics. The analysis demonstrates that politeness strategies are employed differently depending on the emotional tone, context, and character relationships within each scene. Bald on record strategies typically appear in moments of conflict, urgency, or frustration, such as direct commands or emotionally charged outbursts. Positive politeness strategies are more common in supportive or affectionate moments, aiming to build closeness and express shared values. Negative politeness is used to show respect, mitigate imposition, or handle delicate matters, often through hedging, apologizing, or indirect phrasing. Off record strategies, including irony, hints, and exaggeration, are frequently used to express criticism or create humor while maintaining face. The findings reveal that characters’ use of politeness strategies often reflects their personalities and how their relationships evolve over time. For instance, Jay, who is initially emotionally reserved, gradually adopts more supportive and indirect strategies as he becomes more accepting and emotionally expressive, especially toward his son Mitchell. Claire frequently uses a mix of bald on record and negative politeness strategies, reflecting her assertive yet considerate nature. Characters like Phil and Gloria tend to rely on positive politeness to strengthen emotional bonds and maintain harmony. The final episodes analyzed also show a shift toward more emotionally driven, indirect, and relationally sensitive language as major life changes unfold. These findings underscore the pedagogical value of sitcoms like *Modern Family* for English language teaching. Their authentic and relatable dialogue can raise learners’ pragmatic awareness, improve their understanding of context-sensitive language use, and foster more effective communication skills in real-world interactions.

Keywords: politeness strategies, Brown and Levinson, *Modern Family*, sitcom, pragmatics, conversation analysis, English language teaching

Öz

Bu çalışma, Amerikan sitcomu *Modern Family*’deki karakterlerin Brown ve Levinson’un (1987) Nezaket Kuramı’na dayanarak nasıl nezaket stratejileri kullandığını incelemektedir. Araştırma, nitel betimsel bir tasarım benimsemekte ve dizinin farklı sezonlarından amaçlı olarak seçilen altı bölümü yönlendirilmiş içerik analiziyle değerlendirmektedir. Odak, dört temel nezaket stratejisinin—açık ve doğrudan (bald on record), olumlu nezaket, olumsuz nezaket ve dolaylı (off

¹ M.A. Student, Pamukkale University, [Faculty](#) of Education, keysanesin@gmail.com, Denizli, Türkiye

² Assoc. Prof. Dr., Pamukkale University, Faculty of Education, catmaca@pau.edu.tr, Denizli, Türkiye

record)—tanımlanması ve bunların aile ilişkileri, romantik partnerlikler ve arkadaşlık dinamikleri gibi çeşitli kişilerarası bağlamlarda nasıl işlediğinin analiz edilmesindedir. Analiz, nezaket stratejilerinin duygusal ton, bağlam ve karakterler arasındaki ilişkilere bağlı olarak farklı şekillerde kullanıldığını göstermektedir. Açık ve doğrudan stratejiler genellikle çatışma, aciliyet veya öfke anlarında, örneğin doğrudan emirlerde veya duygusal patlamalarda görülür. Olumlu nezaket stratejileri ise destekleyici veya sevgi dolu anlarda daha yaygındır; yakınlık kurmayı ve ortak değerleri ifade etmeyi amaçlar. Olumsuz nezaket, saygı göstermek, yükü azaltmak veya hassas konuları ele almak için; genellikle çekimserlik, özür dileme veya dolaylı ifade biçimleriyle kullanılır. Dolaylı stratejiler, ironi, ima ve abartı gibi yöntemlerle eleştiri yapmak veya mizah yaratmak için yüzü koruyarak sıkça tercih edilir. Bulgular, karakterlerin nezaket stratejilerini kullanımlarının kişiliklerini ve ilişkilerinin zaman içindeki gelişimini yansıttığını ortaya koymaktadır. Örneğin, duygusal olarak mesafeli başlayan Jay, özellikle oğlu Mitchell’a karşı daha kabul edici ve duygusal ifadeye açık hale geldikçe destekleyici ve dolaylı stratejilere yönelmektedir. Claire, kararlı ama düşünceli yapısını yansıtarak genellikle açık ve olumsuz nezaket stratejilerini karışık olarak kullanır. Phil ve Gloria gibi karakterler ise olumlu nezaketi duygusal bağları güçlendirmek ve uyumu korumak için tercih eder. Analiz edilen son bölümler ise, önemli yaşam değişiklikleriyle birlikte daha duygusal, dolaylı ve ilişki odaklı bir dil kullanımına doğru kayışı göstermektedir. Bu bulgular, Modern Family gibi sitcomların İngilizce öğretiminde pedagojik değerini vurgulamaktadır. Dizideki özgün ve ilişkilendirilebilir diyaloglar, öğrencilerin pragmatik farkındalığını artırabilir, bağlam duyarlı dil kullanımı anlayışını geliştirebilir ve gerçek yaşam iletişimde daha etkili beceriler kazandırabilir.

Anahtar Kelimeler: nezaket stratejileri, Brown ve Levinson, Modern Family, sitcom, edimbilim, konuşma çözümlemesi, İngilizce öğretimi

1. Introduction

Language is a valuable tool in human interaction. It enables people to communicate, build and maintain relationships, and express their ideas, emotions, and thoughts. Beyond its communicative function, it also plays a central role in shaping how people think and make sense of the world around them (Vygotsky, 1968, as cited in Reznitskaya, 2012, p. 448). Effective communication requires more than knowing grammar and vocabulary; it also involves understanding how language is used appropriately in various contexts and grasping the intended meaning behind what speakers say. This aspect of communication is the focus of pragmatics, which is a key component in developing communicative competence. Pragmatics focuses on how meaning is conveyed beyond literal language, relying on contextual understanding between speakers (Yule, 1996, 2014). It emphasizes that in communication, “more is always being communicated than is said” (Yule, 2014, p. 126). This understanding of implied meaning is rooted in Grice’s theory of conversational implicature, which explains how listeners infer speakers’ intended messages even when those messages go beyond the literal content of their words (Grice, 1989, as cited in Gibbs Jr., 2002).

In the field of English language teaching (ELT), pragmatics is essential as it focuses on real language use in social contexts, helping learners to understand how meaning changes depending on the situation (Demirezen, 1991). Research shows that even advanced learners often struggle with appropriate use of speech acts due to limited input or lack of pragmatic awareness (Bardovi-Harlig, 1996; Bardovi-Harlig & Dörnyei, 1998). Supporting this argument, Kasper and Rose (1999)

emphasize that although learners may know common speech act strategies, they often fail to use them appropriately in context. Similarly, Bardovi-Harlig and Dörnyei (1998) suggest that helping students to notice and understand appropriate language use should be an important goal in language teaching.

Besides teaching students how to use language appropriately, teachers also influence what learners see as polite or acceptable in communication. Lo Bianco (2010) explains that teacher talk does not only transfers language forms, but also shapes student choices by encouraging or discouraging certain ways of speaking. In this sense, teaching pragmatics also shapes how students learn to interact with others. As Janks (2010, p. 48) states, “Is it our job as English teachers to turn learners into cultural clones, or should we encourage them to use their own cultural norms for turn-taking, politeness, formality?” This question reminds us that teaching pragmatics should include cultural reflection, allowing space for students to engage with and express their own identities through language.

Traditional teaching approaches and methods mostly aimed to develop students’ communicative competence by sticking to a single textbook and using written texts that are far from reality. Now, with the help of technology in new and modern teaching approaches, students can reach real language use more easily thanks to multimedia tools that include audio and video together. Some examples of such tools used in language teaching include television shows/series and movies. They often provide good examples and key interactional features of authentic language use, such as managing turn-taking, using politeness strategies, or responding appropriately to indirect speech.

One genre that stands out for its pedagogical potential is the television sitcom. Sitcoms reflect many features of everyday spoken interaction, such as informal speech, overlapping talk, backchanneling, discourse markers, and repairs. These elements make sitcoms ideal for studying dialogic pragmatics, which is the study of how speakers co-construct meaning and manage social interaction through conversation. Similarly, the idea of dialogic teaching supports this approach, and aligns with social-constructivist theories of learning, offering a clear contrast to traditional, monologic, and behaviorist styles of instruction (Reznitskaya, 2012).

Among new sitcoms, *Modern Family* stands out from the other series by being a mockumentary that covers the daily lives of the characters by featuring a diverse cast with an intergenerational family structure, and including individuals of different ages, nationalities, and professions. It is called “Modern Family” as it reflects various family types beyond the traditional family. These include a blended family and a traditional family, all connected. This diversity enriches the interactional content, and provides a valuable opportunity to examine how pragmatic elements vary across social roles, relationships, and communicative situations.

In their analysis of contemporary television, Nicolás et al. (2015) argue that modern TV series, especially sitcoms like *Modern Family*, have evolved far beyond traditional television formats. Unlike earlier productions primarily driven by ratings, today's series are often artistic expressions aiming to portray realities. Writers and producers emphasize quality storytelling, using complex narratives that span episodes and seasons to build layered, three-dimensional characters who resonate with viewers. Moreover, because the show has a mockumentary format, which includes direct-to-camera conversations, it creates a sense of realism and intimacy, allowing viewers to feel closer to the characters and their experiences.

This documentary style naturally incorporates breaking the fourth wall. Characters speak directly to the camera in interview-style scenes, as if they are aware that they are being filmed. Beyond these interviews, they also glance at the camera during moments of surprise, shame, or disbelief, as if silently asking the audience, "Did you see that, too?" or "See what I have to put up with?" (Auter & Davis, 1991). These subtle looks, often used in natural and mildly humorous moments, strengthen the illusion that the events are being genuinely documented. This makes what the characters feel both natural and humorous, blending fiction with a documentary-like tone. Sitcoms, in particular, handle these strategies effectively. Typically 30-minute long and rooted in everyday life, sitcoms use "comedy of observation" which presents socially relevant and universally relatable issues through well-developed, believable characters (Álvarez-Berciano, 1999, p. 87, as cited in Nicolás et al., 2015).

This study focuses specifically on Brown and Levinson's (1987) Politeness Theory, which examines how speakers use language to mitigate face-threatening acts (FTAs) and maintain social harmony. The analysis is based on the selected episodes of *Modern Family* sitcom, and aims to reveal how scripted dialogues show politeness strategies in humorous and relational contexts. Based on this focus, the study aims to answer the following research questions:

1. What types of politeness strategies (bald on record, positive politeness, negative politeness, off record) are found in character interactions in the selected episodes of *Modern Family* sitcom?
2. What educational implications can be drawn from the analysis of the relevant sitcom for incorporating authentic dialogues and pragmatic awareness into English language teaching?

2. Literature Review

2.1. Pragmatics in Media Discourse

Pragmatics has increasingly been applied to the analysis of media, as televisions often reflect authentic patterns of everyday conversation. Media discourse plays a significant role in shaping everyday communication, and its presence is undeniable (Talbot, 2007). O'Keeffe (2006, p. 1) defines

media discourse as “a broad term which can refer to a totality of how reality is represented in broadcast and printed media from television to newspaper”. As Talbot (2007) argues, while early sociolinguists such as Labov (1972) viewed media language as lacking spontaneity of real-life conversation and therefore less useful for linguistic analysis, more recent perspectives challenge this view, highlighting the role of media in everyday interaction and institutional discourse.

O’Keeffe (2006) also distinguishes between casual conversation and media interaction. In casual talk, power relationships are often equal, roles are personal, and turns are spontaneous and overlapping. In contrast, media discourse typically involves asymmetrical power, pre-assigned roles, and carefully managed turn-taking. However, it can be observed that sitcoms in particular often cross these boundaries by incorporating elements of everyday talk within their scripted structure. These elements make them valuable for analyzing dialogic interactions.

Several studies have explored the pragmatic potential of sitcoms. Among them, *Modern Family* stands out for its natural conversations and socially rich interactions. To illustrate, Fasciano (2013) examined *Modern Family* through the lens of Brown and Levinson’s politeness theory. Using qualitative methods, the study specifically analyzed the complete first season, including episodes such as *Fizbo*, *My Funky Valentine*, and the others. By analyzing dialogues and character interactions, the study identified multiple politeness violations throughout the season. The findings showed that about half of the main characters consistently and intentionally committed politeness violations, often using humor or inappropriate behaviors. These consistent FTAs highlighted how characters employ humor to challenge or critique social expectations and family dynamics. Fasciano’s findings support the current study by showing how Politeness Theory can be systematically applied to analyze scripted dialogues within sitcoms. While frequent politeness violations were presented in the study, this research will expand upon these insights by identifying specific politeness strategies (bald on record, positive politeness, negative politeness, off record) within the selected episodes.

Moreover, Larasati (2014) examined the first season of *Modern Family* using Conversation Analysis (CA), specifically on interruptions among characters. The study found four types of interruptions: simple, overlap, silent, and butting in. Simple interruptions were the most frequent among them, due to informal, close-knit family setting where turn-taking is often relaxed. Butting-in interruptions were the least common, as characters typically allow others to speak after being interrupted. The study also identified three main functions: cooperative, intrusive, and neutral, with disagreement as the most common one. Clarification was rare, likely because the characters understand each other well. Overall, interruptions often reflected disagreement but could also serve supportive or neutral purposes. Larasati’s (2014) study also underpins the current research by

showing how CA can reveal the ways interruptions work in sitcoms, giving useful insight into how characters in *Modern Family* use language to manage conversations and power.

Laitinen (2010), on the other hand, examined the use of impoliteness strategies in the TV series *House M.D.* by analyzing nine conversations between the main character Dr. House and his clinic patients from the first season. Using Culpeper's (1996) impoliteness framework- developed as an counterpart to Brown and Levinson's politeness theory and focusing on strategies that disrupt social harmony- the study identified frequent use of bald on record impoliteness and sarcasm, highlighting how Dr. House often employs direct insults, ridicule, and taboo language. Interestingly, the patients rarely responded to these face-threatening acts, either ignoring or not recognizing the impoliteness. Laitinen's findings suggest that such impoliteness is a defining feature of Dr. House's character and serves as a major source of the show's humor. Laitinen's (2010) study also informs the present research by showing how impoliteness strategies can be systematically analyzed in TV dialogue, supporting the use of scripted series such as *Modern Family* to explore pragmatic features and FTAs in conversational analysis.

While there is previous research analyzing *Modern Family* using Politeness Theory, which mainly focuses on the first season, there remains a gap in the literature about a broader examination across multiple seasons. The current study addresses this gap by applying Brown and Levinson's framework to a wider selection of episodes, and aims to offer educational implications into how sitcoms such as *Modern Family* can be used to develop pragmatic awareness in ELT.

2.2. Brown and Levinson's Politeness Theory

Brown and Levinson's Politeness Theory, published in 1978, is one of the most influential frameworks in pragmatics for understanding how speakers manage social relationships and mitigate potential threats to face in interaction (Eelen, 2001; Locher & Watts, 2005; Longcope, 1995). During interactions, individuals adjust their speech based on various social factors, often unconsciously (Longcope, 1995). Goffman (1955), who was first to introduce this concept, referred to this as "face," meaning the social image a person wants to show in communication (Al-Duleimi et al., 2016; Brown & Levinson, 1987; Brunet et al., 2012; Goldsmith, 2008). Goffman viewed society as a network of interactions rather than institutions (Küçükşen Öner & Fildiş, 2022). He argued that individuals act with awareness of social expectations (Goffman, 1963). Building on this concept, Brown and Levinson later developed a universal Theory of Politeness in 1987, which explains how people use language to protect that image (Longcope, 1995).

Brown and Levinson (1987) defined two aspects of face: *positive face*, or the desire to be liked and approved of; and *negative face*, or the desire to be autonomous and free from imposition. In any interaction, speakers may perform FTAs, such as requests, criticisms, or interruptions. To reduce the

impact of these acts, speakers use various politeness strategies. The main strategies are as follows: *bald on record*, *positive politeness*, *negative politeness*, and *off record* (Brown & Levinson, 1987, p. 92).

Bald-on-record strategies involve expressing needs directly without attempting to soften or reduce the threat to the hearer's face. These typically include imperative forms, such as "Close the window." Adding polite markers like "please", for example, "Please turn on the lights", can lessen the force of the request. In situations requiring immediate action, such as saying "Call an ambulance," the focus is on urgency rather than politeness (Adel et al., 2016; Brown & Levinson, 1987). Additionally, it is used in situations where there is a power imbalance, such as a parent telling a child, "Stop complaining" (Culpeper, 1996, p. 356).

Positive politeness strategies aim to reduce threats to the hearer's positive face by building solidarity and showing friendliness, as in the example "You are so good at this, maybe you could help me?" (Brown & Levinson, 1987). According to Brown and Levinson (1987), 15 specific strategies fall under this category, including noticing and paying attention to the hearer, using exaggeration through tone, stress, or modifiers, showing genuine interest in the hearer, using in-group identity markers, seeking agreement by echoing the hearer's statements, avoiding open disagreement through hedges, white lies, or vague agreement, showing common ground, joking, showing concern for the hearer's needs, making offers or promises, expressing optimism, framing actions to include both speaker and hearer, giving or asking for reasons, assuming reciprocity by emphasizing shared responsibility or exchange, and offering symbolic "gifts"—such as goods, sympathy, understanding, and cooperative gestures—to the hearer in the course of conversation.

On the other hand, negative politeness strategies aim to show respect for the hearer's autonomy and reduce the imposition placed on them. These strategies often involve indirectness, hedging, or apologizing, as in "I am sorry to bother you, but..." (Brown & Levinson, 1987). Based on Brown and Levinson's (1987) framework, 10 strategies can be used to convey negative politeness, including being indirect, using questions and hedges to soften what is said, being pessimistic to imply doubt that the hearer will agree or help, minimizing imposition by making the request seem small or easy, giving deference to show respect or submission to the hearer, apologizing for the potential burden, impersonalizing speaker and hearer to avoid personal references, employing generalizing expressions rather than addressing the hearer directly, nominalizing—using nouns instead of verbs to create emotional distance (e.g., "The decision is yours" rather than "I want you to decide")—and going on record as incurring a debt or explicitly removing obligation (for example, "You don't owe me anything") to relieve any pressure.

In contrast, off-record politeness strategies, as defined by Brown and Levinson (1987), involve using indirect and ambiguous language to avoid direct imposition, leaving room for interpretation. For instance, saying “You did not shut the door when you came in” implies a request without saying it directly. Brown and Levinson (1987) identify 15 off-record strategies, including giving hints—as in “It’s cold in here”—giving accusation clues by referring to related ideas to imply a message, presupposing by taking something for granted to indirectly express a point, understating by saying less than what is meant to soften the message, overstating by saying more than necessary to exaggerate or emphasize indirectly, using tautologies—stating something obviously true to imply meaning, such as “Boys will be boys”—using contradictions—saying conflicting things to create indirect meaning, such as “He’s kind of mean, but not really”—being ironic, using metaphor, asking rhetorical questions (for example, “Do I look like I care?”), being ambiguous, being vague, overgeneralizing, displacing the speech act by aiming the message at someone else so the hearer does not feel directly addressed, and being incomplete (ellipsis) by leaving a sentence unfinished, such as “Well, if you really cared...”.

In sitcom discourse, politeness strategies can often be exaggerated or flouted to create humor. Characters can also shift between politeness levels depending on their roles or the humorous purposes. This makes Politeness Theory valuable to examine interpersonal dynamics and pragmatic features in *Modern Family* sitcom.

2.3 Conversation Analysis

Conversation Analysis (CA) is an approach that examines how people organize and manage talk in real-time interactions (Davies & Elder, 2004; Mazeland, 2006; Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974; Schegloff, 1968; Wong & Olsher, 2000). It focuses on the structure of conversation, such as how turns are taken, how speakers respond to each other, and how meaning is negotiated through everyday speech (Davies & Elder, 2004; Sacks et al., 1974; Schegloff, 1968; Yule, 2014). Although this study does not focus on features like turn-taking or repair, CA still helps to understand how politeness strategies appear naturally in spoken interaction.

Since *Modern Family* is written to sound like spontaneous conversation, CA provides useful background to support the analysis of how characters speak and interact. It helps explain how politeness strategies function within dialogue that imitates real-life talk. Therefore, even though the main framework for this study is Brown and Levinson’s (1987) Politeness Theory, CA offers a supporting perspective for analyzing how politeness works in the flow of conversation.

3. Methodology

3.1. Research Design

This study adopts qualitative descriptive research design, which is suitable for exploring how people use language in real situations. The aim of this approach is to provide a clear and straightforward summary of specific experiences described by individuals or groups, using everyday language rather than abstract interpretation (Lambert & Lambert, 2012, p. 255; Sandelowski, 2000). Qualitative research focuses on non-numerical, open-ended data, and aims to understand how meaning is created through words and interactions (Dörnyei, 2007). Additionally, the goal is not to generalize findings but to provide detailed descriptions so that others can judge whether the results are applicable to their own context (Sharts-Hopko, 2002, as cited in Başkale, 2016). Since this study examines characters' speech and politeness strategies in a sitcom, it does not rely on numbers or statistics but instead provides detailed, contextual interpretations.

The study applies directed content analysis because it is guided by an existing theoretical framework, which is Brown and Levinson's (1987) Politeness Theory. Directed content analysis allows researchers to test or expand existing theories (Kyngas & Vanhanen, 1999, as cited in Hsieh & Shannon, 2005). Additionally, it is widely used in qualitative studies to find deeper meanings in spoken or written language (Dörnyei, 2007). This approach fits the study well, as it allows for identifying different politeness strategies in scripted conversations.

3.2. Study Materials/Documents

To collect data for this study, transcripts of six episodes from the television series *Modern Family* were selected. The selected episodes are: *Fizbo* (Season 1, Episode 9), *My Funky Valentine* (Season 1 Episode 15), *Las Vegas* (Season 5 Episode 18), *The Wedding, Part 2* (Season 5 Episode 24), *Finale: Part 1* (Season 11 Episode 17), and *Finale: Part 2* (Season 11 Episode 18). These episodes were purposefully selected from early, middle, and final seasons to explore the evolution of pragmatic features throughout the show. The selection followed purposive sampling, a method that enables researchers to choose data sources that are rich in relevant content and aligned with the aims of the study (Başkale, 2016; Koçak & Küçük, 2021). This approach was used to ensure that the chosen episodes represent a variety of character interactions and social situations across different seasons. As purposive sampling aims to select cases that are rich in information and directly relevant to the research question (Rai & Thapa, 2015, p. 6), it allows the researchers to deliberately include episodes that best show the use of politeness strategies in varied conversational contexts.

Since the data in this study were selected through purposive sampling, the findings are not intended to be generalized to all episodes of *Modern Family* sitcom or to all types of scripted television. Instead, the selected episodes should be viewed as information-rich cases that offer insight

into how politeness strategies are used in varied conversational contexts. As is common in qualitative research, the aim is not generalization but rather to provide detailed and contextualized understanding that may inform future studies in similar contexts (Sharts-Hopko, 2002, as cited in Başkale, 2016).

The episodes were selected from the Internet Movie Database (IMDb), a widely recognized and reliable online platform that provides user-generated ratings and rankings for films and television shows. It offers rich information on content, and remains one of the most comprehensive databases for film and television (Herr, Ke, Hardy, & Borner, 2007). The selection was based on IMDb ratings using the platform's "Advanced Title Search" sorted by "user ratings." The episodes chosen received high ratings (8.3—9.2/10), based on 2,500 to 5,000 user votes per episode. The data were retrieved in May 2025.

3.3. Data Analysis

The data in this study were analyzed using directed content analysis, a qualitative approach in which predefined codes are developed based on existing theory or prior research. This method is especially suitable when a theoretical framework is already established but requires further exploration in a new context (Hsieh & Shannon, 2005). In this case, the analysis followed Brown and Levinson's (1987) Politeness Theory, which identifies four main types of politeness strategies: bald on record, positive politeness, negative politeness, and off record. Each of these main categories was further examined through their specific sub-strategies as outlined by Brown and Levinson. For instance, positive politeness was analyzed using 15 sub-strategies, such as showing interest, using in-group markers, joking, or including both speaker and hearer in the activity. Similarly, negative politeness was coded with 10 detailed strategies, including being indirect, using hedges, minimizing imposition, or apologizing. Off-record strategies were also examined using 15 forms such as giving hints, using irony, presupposing, or being vague. These predefined codes helped organize and guide the process of identifying and interpreting politeness strategies across the dataset.

For this study, the researchers selected and transcribed six episodes of *Modern Family* sitcom. Each utterance in the transcripts was reviewed to determine which politeness strategy is reflected. The coding was based on both the wording and the conversational context, taking into account tone and speaker relationships. Utterances were categorized under four strategy types, and representative examples were chosen to show how each strategy was used in different situations. The goal was to explore how politeness is expressed in scripted dialogue, and how it contributes to the show's humor and interpersonal dynamics.

3.4. Coding Procedure

The data coding process from the six transcripts was carried out systematically to identify the four politeness strategies defined by Brown and Levinson (1987). This step-by-step process is similar to

the early stages of thematic analysis described by Braun and Clarke (2006), such as getting familiar with the data, creating initial codes, and grouping them into clear categories. The procedure was conducted as in the following:

1. Familiarization: The researcher first read through the transcripts and re-watched the selected episodes to become familiar with the interactions, tone, and non-verbal cues.
2. Identification of Politeness Strategies: Each utterance was reviewed to identify the corresponding politeness strategy. Verbal and contextual clues were considered in determining the strategy type.
3. Classification: The utterances were categorized into one of the four politeness strategy types: bald on record, positive politeness, negative politeness, or off record. When an utterance displayed features of more than one strategy, it was classified based on its dominant communicative function.
4. Documentation of Usage: Instances of each politeness strategy were noted across characters and episodes. Instead of focusing on frequency counts, attention was given to the contextual use and communicative function of each strategy.
5. Illustration through Examples: Representative examples were selected from the episodes to illustrate how each strategy was used in context. These examples are presented in the findings section to support the analysis.

4. Findings

The analysis of the six selected episodes from *Modern Family* sitcom revealed that politeness strategies, categorized as bald on record, positive politeness, negative politeness, and off record by Brown and Levinson (1987), were used frequently and in varied ways across different social and emotional situations. While each episode was carefully reviewed and analyzed, not every utterance could be individually coded due to the high volume of dialogue. Given that a single 20-minute episode can include hundreds of lines, a full quantitative count was beyond the scope of this small-scale study. Instead, representative examples were selected for qualitative analysis to show how each strategy was used in context, work in different situations, focusing on the speaker's tone, purpose, and relationships rather than precise frequency.

It was also observed that the use of politeness strategies varies depending on the emotional tone and context of the episode. For instance, the final season episodes (*Finale: Part 1 and Part 2*) were longer joint episodes (42 minutes), and carried a more emotional and nostalgic atmosphere, as most characters were going through significant life changes. The Dunphy children, Haley, Alex, and Luke, were moving out; the Tucker-Pritchett family was moving from Los Angeles to Missouri; and the Delgado-Pritchett family members were parting ways for the summer. As a result, the scenes from

these episodes integrated fewer bald on record or off record utterances but more instances of softened speech, indirectness, and emotional support, showing a shift toward negative and positive politeness strategies under emotionally complex circumstances.

Because this study focuses on only six episodes selected from three different seasons (Seasons 1, 5, and 11) out of a total of 11 seasons and approximately 250 episodes, the findings are not meant to be generalized. However, important insights can still be drawn from analyzing how individual characters consistently use language in relation to their personalities and evolving relationships. For example, Jay, who is portrayed in early seasons as a distant and bold father/grandfather/father-in-law, possibly due to his military background and strict personality, undergoes a visible change in later seasons. In *Finale: Part 2*, he refers to Cameron, his son-in-law, as his “son,” symbolizing a transformation in his emotional openness. Similarly, Mitchell usually avoids direct conflict and prefers to speak in an indirect or more formal way, especially in emotional situations. His avoidance of bald on record strategies aligns with his character’s ongoing struggle with public displays of affection and a history of emotional distance with his father.

These patterns show that although the characters often use politeness strategies for humor, building relationships, and keeping things balanced, the way they use these strategies changes as they grow and their roles in the family change. The following analysis gives examples of how each of the four main politeness strategies is used in the episodes, showing both similarities and changes over time.

4.1 Bald on Record

Bald on record involves direct and unambiguous expressions without any attempt to soften the message. This strategy involves direct and unambiguous speech, often prioritizing clarity or authority over face-saving. Additionally, it is often used when urgency, clarity, or hierarchical authority is prioritized over politeness (Brown & Levinson, 1987).

In the selected episodes of *Modern Family*, bald on record strategies were often used in emotionally intense moments or during conflicts, where the characters expressed strong emotions such as frustration, anger, or protectiveness. These strategies typically appeared in the form of imperatives or direct threats without any face-saving attempts.

In *Fizbo* (Season 1, Episode 9), Cameron directly confronts a stranger who verbally harassed Mitchell, stating: “I’m the clown that’ll twist you like a balloon animal... apologize to my boyfriend right now!” This utterance, reacting to an FTA on Mitchell’s negative face (a command to “shut your hole”), is a strong example of bald on record strategy used for protection and dominance.

Similarly, in *The Wedding, Part 2* (Season 5, Episode 24), where Mitchell and Cameron got married, multiple characters display bald on record behavior as emotional tension rises. Pepper, the wedding planner, repeatedly uses direct orders such as “To the shuttles!” and “Cut the boy soprano!” in response to the emergency caused by a wildfire and the pressure of managing a collapsing ceremony. His lack of politeness reflects both the urgency of the situation and his desire to maintain control.

In the same episode, Gloria also responds baldly to Jay after he unintentionally causes conflict between Cameron’s parents. She directly accuses him, saying: “This is how you try to fix things? You get her drunk?” and “Stop with the frowning.” She speaks with strong emotion, and her direct questions and commands show that she does not try to be polite or soften her words. Her Colombian background and passionate nature often lead her to express herself boldly. This direct style reflects both her culture and her strong personality, especially when she argues with her husband Jay.

Another notable case appears in *Finale: Part 1* (Season 11, Episode 17), when Phil and Claire express their frustration with the overcrowded household. Claire states: “Fine. I have no problem saying it. There are too many people living in this house. It’s disgusting!” Her words are a clear bald on record FTA, especially toward the adult children who have stayed too long. Claire’s perfectionist personality and desire for control often make her take on a more authoritative and masculine role in the family dynamic. This explains why she tends to speak in a very direct and firm way, especially during stressful or chaotic moments.

4.2 Positive Politeness

While bald on record strategies highlight urgency and power, positive politeness focuses more on emotional bonding and reassurance. It aims to show solidarity with the interlocutor and often includes compliments or friendly suggestions. It is also “used as a kind of metaphorical extension of intimacy, to imply common ground or sharing of wants” (Brown & Levinson, 1987, p. 103).

In *Fizbo* (Season 1, Episode 9), Gloria frequently uses positive politeness with her family members, especially her children. When her son Joe is upset about a bad haircut, she says: “No, not you, sweetie. You’re perfect. And no woman will ever deserve you.” (Strategy 1: noticing and paying attention to the hearer; Strategy 9: showing concern for the hearer’s needs). Her affectionate tone and exaggerated praise aim to comfort him and rebuild his confidence. This nurturing style reflects her warm personality and her close emotional bond with her children.

Phil also stands out as a regular user of positive politeness. In the same episode, he encourages Luke by saying: “The sky’s the limit. Dream big, my boy” (Strategy 4: using in-group identity markers; Strategy 11: expressing optimism), and later jokes and checks in with him: “Hey, buddy. You having fun?” (Strategy 8: joking; Strategy 9: showing concern). His language shows that he is a

warm, easygoing, and emotionally open father who builds closeness with his children through friendly and cheerful talk. Unlike Jay, who often takes on a strict and distant father role, Phil represents a more relaxed and “cool dad” figure who connects with his kids on a more personal level.

In *The Wedding, Part 2* (Season 5, Episode 24), these strategies become especially prominent as characters try to emotionally support each other during the chaos of the wedding. One important example of positive politeness takes place between Jay and his son Mitchell, whose relationship has often been distant. Jay has struggled in the past with accepting Mitchell’s identity, which has caused tension between them. On Mitchell’s wedding day, Jay tries to reconnect by asking: “But you and me, we’re cool, right?” (Strategy 7: showing common ground). He also says: “This is not your fault... There’s no way that this—any of this—is part of God’s plan,” trying to comfort Mitchell after the fire ruined their wedding setup. Although phrased awkwardly, his intention is clear: he wants to show support and get closer. Mitchell gently replies: “We probably have some things that we should talk about... but maybe we save it for a less stressful day,” showing that he notices the effort, but still needs time. This moment shows how positive politeness can help people to start rebuilding a difficult relationship through kindness and shared understanding.

4.3 Negative Politeness

Negative politeness refers to language strategies used to avoid intruding on the listener’s personal space or freedom. It shows respect for the hearer’s autonomy and helps reduce the force of requests or statements. These strategies often include indirectness, hedging, apologizing, or minimizing imposition, especially in situations where the speaker wants to be careful not to offend or pressure the other person (Brown & Levinson, 1987).

Throughout the show, negative politeness strategies often appear in scenes where characters try to avoid conflict, reduce tension, or show consideration in delicate situations. For example, Claire frequently uses hedging and apologizing to soften her speech. In *Las Vegas* (Season 5, Episode 18), she says: “Hi. Sorry. So sorry. Excuse me. I don’t mean to rush you, but there’s like 80 people waiting to get in here,” (Strategy 6: apologizing; Strategy 2: using hedges). Her polite tone and indirect approach help reduce the imposition on Phil while still making her request clear.

Phil, on the other hand, uses formal and polite language in a humorous way during a magic performance. Phrases like “If you’d be so kind as to assist me” and “Raise it above my head and pinch it at my wrists” (Strategy 4: minimizing imposition; Strategy 5: giving deference) reflect exaggerated politeness used for dramatic and comedic effect.

A more emotionally complex example is seen in *Finale: Part 1* (Season 11, Episode 17), when Arvin, who is technically Alex’s boss, struggles to tell her about a sudden change in their work plans. His speech is full of hesitation and hedging: “I guess I’m sort of afraid... how you might react...

which explains why I'm acting so awkwardly" (Strategy 2: using hedges; Strategy 3: being pessimistic). He also tries to ease the emotional impact by saying: "I feel responsible for you quitting your job" (Strategy 10: going on record as incurring a debt). These strategies show his awareness of the possible emotional effect on Alex and his effort to show respect for her choices.

Additional examples of negative politeness can be seen in *The Wedding, Part 2* (Season 5, Episode 24). When Phil agrees to officiate the wedding, Cam says: "Phil, you're a lifesaver. Thank you." Phil responds with: "No thanks necessary." (Strategy 10: going on record as not indebted to the hearer). By saying this, Phil tries to remove any sense of obligation, showing humility and avoiding any social imbalance.

In another scene, Alex gently points out a problem with Claire's wedding dress, saying: "That doesn't look completely sewn on. You might wanna get something to cover that." (Strategy 2: using hedges; Strategy 1: being indirect). Her careful wording avoids embarrassment. It also shows respect for Claire's feelings.

4.4 Off Record

Off record strategies involve speaking ambiguously to allow multiple interpretations. This lets speakers deny what they meant; they can claim they meant something else. When someone wants to perform a FTA but avoid responsibility, they communicate indirectly and let the listener decide how to interpret it (Brown & Levinson, 1987). They are frequently used throughout the show, especially for humorous or socially delicate situations.

One clear example appears in *Las Vegas* (Season 5, Episode 18), when Mitchell's ex, Langham, says: "It's almost like you never dumped me in an e-mail the morning after I told you I loved you." (Strategy 2: giving accusation clues). Instead of directly confronting Mitchell, Langham uses sarcasm and indirect reference to remind him of his past behavior, leaving the weight of interpretation on Mitchell.

Sal, in *The Wedding, Part 2* (Season 5, Episode 24), consistently uses off record strategies to avoid admitting uncomfortable truths. She says: "Sometimes when babies come this early, they're black" (Strategy 1: giving hints; Strategy 13: overgeneralizing). Rather than directly saying the baby is not her boyfriend's, she uses a vague generalization to suggest it, leaving him to draw the conclusion. Earlier, she also shouts "Kids ruin everything!" (Strategy 13: overgeneralizing), expressing frustration indirectly through a general claim.

Another subtle moment happens when Jay, while talking to Barb, suggests: "Maybe [exhale] through your nose. Did you happen to find anything in one of my pockets?" (Strategy 1: giving hints).

Instead of telling Barb her breath smells, he uses an indirect comment related to her breathing, protecting her face while still addressing the issue.

Finally, in *Finale: Part 2* (Season 11, Episode 18), Cam reacts to the constant flight delays by saying: “Oh, and a swarm of locusts has been spotted in the flight path. What part of the Old Testament are we moving to?” (Strategy 5: overstating). Instead of directly saying he is frustrated, he exaggerates the situation with a joke, making it funny rather than serious.

These examples show that off record strategies are often used to create humor, avoid direct conflict, or make criticism sound softer. By hinting instead of speaking openly, the characters manage to stay polite while still expressing what they feel.

5. Discussion

This study found that all four politeness strategies identified by Brown and Levinson (1987), which are bald on record, positive politeness, negative politeness, and off record, were frequently observed in the selected episodes of *Modern Family* sitcom. Among them, off record and positive politeness strategies appeared more often, especially in emotional or humorous scenes. Characters like Gloria and Phil often used positive politeness to show affection and connect with others. Off record strategies such as exaggeration, hints, and irony were mostly used to create humor or handle sensitive situations. On the other hand, bald on record strategies were usually seen in moments of strong emotion or chaos. Lastly, negative politeness appeared when the characters were more careful, unsure, or trying to avoid conflict, especially in emotional situations. This study adds to earlier research (Fasciano, 2013; Laitinen, 2010; Larasati, 2014) by showing how politeness strategies are used not only for humor, but also to manage emotions and relationships.

These findings align with Fasciano's (2013) analysis of *Modern Family*, where frequent violations of politeness norms, especially for comedic impact, were noted. However, while Fasciano focused primarily on instances of impoliteness and FTAs, this study has shown a wider range of politeness behaviors, including many subtle and cooperative uses of language. Similarly, Larasati (2014) analyzed *Modern Family*; however, the study only focused on the types and functions of interruptions, and did not focus on the setting of the utterances. In contrast, this study shows a broader use of politeness strategies, with characters using both direct and indirect language to show emotions, handle relationships, and add humour.

Fasciano (2013) argued that characters often violate politeness norms through mockery, especially in relation to identity and relationships. This is supported in the current analysis, particularly through Jay's discomfort with his son and his sensitivity about age differences with Gloria. Examples from *My Funky Valentine*, *Finale: Part 1*, and *The Wedding: Part 2* all show Jay's

use of direct or off record strategies that threaten face or express emotional distance. However, Jay's later actions, such as helping with the wedding and walking Mitchell down the aisle, signal a shift toward positive politeness and emotional connection.

Mitchell and Cameron's (commonly called Cam) relationship shows how politeness strategies can reflect deeper issues of emotional expression and acceptance. Fasciano (2013) also comments on Mitchell and Cameron's relationship, stating that Mitchell struggles to fully accept Cameron's more expressive and emotional personality. This is seen in *Finale: Part 2*, when Cameron tries to make a heartfelt toast but is cut off by Mitchell, suddenly interrupting him, saying, "Cam, we only have a few minutes," minimizing his partner's emotional moment. Cameron's frequent engagement in expressive activities, such as writing poetry or singing vocal parts, often receives subtle criticism or dismissal from Mitchell. These examples align with off record or negative politeness strategies, where criticism is softened but the lack of acceptance remains.

Additionally, Gloria often reassures Jay when he feels insecure about their age difference, which is also voiced in the study of Fasciano (2013). This view is supported through examples like in *My Funky Valentine*, where Jay expresses fear of being abandoned when he gets older, and Gloria responds, "Do you think I'm so shallow that I'm gonna leave you when you're old?" This exchange involves both positive politeness and negative politeness to comfort him, managing his insecurities with care and affection.

Overall, the findings show that sitcoms such as *Modern Family* can help us to understand how people use language in real-life conversations, especially when expressing emotions or managing social roles. This suggests that such sitcoms can be valuable resources in language education, as they offer authentic examples of how people use polite or indirect language in everyday settings.

6. Conclusion and Educational Implications

This study explored how characters in *Modern Family* sitcom use politeness strategies, based on Brown and Levinson's (1987) framework. The analysis showed that all four types appear in various situations, often shaped by emotions, relationships, and the context of the scene. The characters use these strategies not only for humor but also to manage social roles and express feelings. As the series progressed, the changes in character relationships were often reflected in how they communicated, especially in emotional or complex moments.

Integrating pragmatic features into ELT can help learners to understand not only what to say, but also how to say it appropriately in different social situations. One effective way to do this is by using authentic materials, such as short clips from sitcoms like *Modern Family*. Sitcoms offer rich examples of how language is used to express emotions, manage relationships, avoid conflict, or create

humor. By watching selected scenes and analyzing the characters' speech, learners can observe how politeness strategies change depending on the speaker's tone, intent, relationship with the listener, and the context. These scenes can also help learners to compare how similar situations might be handled in their own culture, and reflect on how they would respond.

Teachers can pause at key moments in a scene to ask students what the speaker meant, why they used a certain expression, or how they could say it differently. This helps raise awareness of indirect language, face-saving strategies, and cultural expectations. Overall, using sitcom clips in ELT classrooms can support the development of pragmatic competence, which is essential for learners to communicate naturally and effectively in English.

7. Limitations and Suggestions for Further Research

This study has some limitations. First, only six episodes from three seasons of *Modern Family* were analyzed, which is a small sample compared to the whole series. Thus, the findings cannot be generalized to the entire series or to other sitcoms. Second, not all dialogues were analyzed; instead, the selected examples were used, which means some politeness strategies might have been missed. Third, the analysis focused solely on Brown and Levinson's (1987) Politeness Theory, excluding other relevant pragmatic frameworks such as Speech Act Theory or Grice's Maxims. Lastly, even though the study suggested how sitcoms could be used in language teaching, these ideas were not tested in a real classroom setting.

In future research, more episodes from *Modern Family* or other series could be studied to get a fuller picture of how politeness is used across the series. Researchers could also compare different sitcoms or analyze how politeness strategies change between characters of different cultures, age groups, gender, or authorities. Finally, classroom-based studies could explore how using sitcom clips affects students' understanding of pragmatics in English.

References

- Adel, S. M. R., Davoudi, M., & Ramezanzadeh, A. (2016). A qualitative study of politeness strategies used by Iranian EFL learners in a class blog. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(1), 47–62. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2016.20377>
- Al-Duleimi, H. Y., Rashid, S. M., & Abdullah, A. N. (2016). A critical review of prominent theories of politeness. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(6), 262–270. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.7n.6p.262>
- Auter, P. J., & Davis, D. M. (1991). When characters speak directly to viewers: Breaking the fourth wall in television. *Journalism Quarterly*, 68(1–2), 165–171. <https://doi.org/10.1177/107769909106800117>

Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together. In L. F. Bouton (Series Ed.), *Monograph: Vol. 7. Pragmatics and Language Learning* (pp. 21–39). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ed400702>

Bardovi-Harlig, K., & Dörnyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, 32(2), 233–262. <https://doi.org/10.2307/3587583>

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23–28.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>

Brunet, P. M., Cowie, R., Donnan, H., & Douglas-Cowie, E. (2012). Politeness and social signals. *Cognitive Processing*, 13(S2), 447–453. <https://doi.org/10.1007/s10339-011-0418-8>

Culpeper, J. (1996). Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics*, 25, 349–367. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(95\)00014-3](https://doi.org/10.1016/0378-2166(95)00014-3)

Davies, A., & Elder, C. (Eds.). (2004). *Handbook of applied linguistics*. Hoboken: Blackwell Publishing Ltd.

Demirezen, M. (1991). Pragmatics and language teaching. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 281–287. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88355>

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Eelen, G. (2001). *A critique of politeness theories*. Manchester, UK; Northampton, MA: St. Jerome Pub.

Fasciano, A. D. (2013). “*This is exactly why we sweep things under the rug:*” A polite approach to ABC’s *Modern Family* (Master’s thesis, Liberty University). Liberty University. Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/this-is-exactly-why-we-sweep-things-under-rug/docview/1496772963/se-2?accountid=16733>

Gibbs Jr., R. W. (2002). A new look at literal meaning in understanding what is said and implicated. *Journal of Pragmatics*, 34(4), 457–486. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(01\)00046-7](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(01)00046-7)

Goffman, E. (1955). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 18(3), 213–231. <https://doi.org/10.1080/00332747.1955.11023008>

Goffman, E. (1963). *Behavior in public places: Notes on the social organization of gatherings*. New York: The Free Press.

Goldsmith, D. J. (2008). Politeness theory. In L. A. Baxter & D. O. Braithwaite (Eds.), *Engaging theories in interpersonal communication: Multiple perspectives* (pp. 255–268). USA: Sage Publications, Inc. Retrieved from <https://doi.org/10.4135/9781483329529>

Herr, B. W., Ke, W., Hardy, E., & Borner, K. (2007). Movies and actors: Mapping the Internet Movie Database. *2007 11th International Conference Information Visualization (IV '07)*, 465–469. Zurich, Switzerland: IEEE. <https://doi.org/10.1109/IV.2007.78>

Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

Janks, H. (2010). Language, power and pedagogies. In N. H. Hornberger & S. L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education*. Multilingual Matters.

Kasper, G., & Rose, K. R. (1999). Pragmatics and SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 81–104. <https://doi.org/10.1017/S0267190599190056>

Koçak, M. C., & Küçük, O. (2021). Review of TV series in the context of verbal violence and marginalization against the low-income group. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 3243–3263. <https://doi.org/10.15869/itobiad.912783>

Küçükşen Öner, F., & Fildiş, B. (2022). Erving Goffman'ın Benlik Sunumu Kuramı'na göre resimde otoportre. *Sanat Tarihi Dergisi*, 31(1), 455–481. <https://doi.org/10.29135/std.1013402>

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Laitinen, M. (2010). “You’re orange, you moron!”: *The use of impoliteness strategies in the American TV-series House M.D.* (Master’s thesis). University of Jyväskylä.

Lambert, V. A., & Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255–256. Retrieved from <https://he02.tci-thaijo.org/index.php/PRIJNR/article/download/5805/5064>

Larasati, C. K. (2014). *A conversation analysis of interruptions in Modern Family season 1 series* (Master’s Thesis, Yogyakarta State University). Yogyakarta State University. Retrieved from <https://eprints.uny.ac.id/19399/1/Chera%20Kurnia%20Larasati%2010211144035.pdf>

Lo Bianco, J. (2010). Language policy and planning. In N. H. Hornberger & S. L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education*. Multilingual Matters.

Locher, M. A., & Watts, R. J. (2005). Politeness theory and relational work. *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture*, 1(1), 9–33. <https://doi.org/10.1515/jplr.2005.1.1.9>

Longcope, P. (1995). The universality of face in Brown and Levinson's politeness theory: A Japanese perspective. *University of Pennsylvania Working Papers in Educational Linguistics*, 11(1), 69–79. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED386032>

Mazeland, H. (2006). Conversation analysis. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (2nd ed., Vol. 3, pp. 153–163). Oxford: Elsevier. Retrieved from <https://gimmenotes.co.za/wp-content/uploads/2018/08/ENG2602-Conversational-Analysis-3.pdf>

Nicolás, M. T., Quintanilla, C., Padilla, M. de los Á., & Vargas, P. P. (2015). A woman of the 60's caught in a contemporary TV series: Claire Dunphy a housewife in a "Modern Family." *Communication & Social Change*, 3(1), 19–47. <https://doi.org/10.17583/csc.2015.1774>

O'Keeffe, A. (2006). *Investigating media discourse*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203015704>

Rai, N., & Thapa, B. (2015). A study on purposive sampling method in research. *Kathmandu: Kathmandu School of Law*, 5(1), 1–12. Retrieved from https://www.academia.edu/download/48403395/A_Study_on_Purposive_Sampling_Method_in_Research.pdf

Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), 446–456. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01066>

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simple systematic for the organization of turn taking in conversation. *Language*, 50(4), 696–735. <https://doi.org/10.2307/412243>

Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334–340. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200008\)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G)

Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, 70(6), 1075–1095. <https://doi.org/10.1525/aa.1968.70.6.02a00030>

Talbot, M. (2007). *Media discourse: Representation and interaction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Wong, J., & Olsher, D. (2000). Reflections on conversation analysis and nonnative speaker talk: An interview with Emanuel A. Schegloff. *Issues in Applied Linguistics*, 11(1), 111–128. <https://doi.org/10.5070/L4111005026>

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

Yule, G. (2014). *The study of language* (5th ed.). Cambridge, New York: Cambridge University Press.

MEHCER ŞAIRLERİNDE SAVAŞ İMGESİ: EMİN MUŞRIK ÖRNEĞİ

THE REPRESENTATIONS OF WAR IN THE POETRY OF THE MAHJAR POETS: AMEEN MUSHRIQ AS A MODEL

Fawzy Eid Bekhit ABDELAAL ¹

Öz

Yirminci yüzyılın ilk yarısı, genel anlamda dünyada, özelde ise içinde bulunduğumuz Orta Doğu coğrafyasında birçok savaşa ve siyasal-toplumsal dönüşüme sahne olmuştur. Edebiyat, dönemin ve toplumun bir yansıması olması hasebiyle söz konusu dönüşümlerin etkileri, modern Arap şiirine genel olarak, özellikle de Mehcer edebiyatı şairlerinin eserlerine belirgin biçimde yansımıştır. Mehcer edebiyatı şairleri, çoğunluğu Suriye ve Lübnan kökenli olan ve çeşitli siyasi, ekonomik ya da toplumsal nedenlerle ülkelerini terk ederek Kuzey ve Güney Amerika'ya göç eden bir şairler topluluğudur. Bu şairler, kendi edebî birikimleri doğrultusunda özgün eserler ortaya koymuş ve diğer edebî ekollerden ayrışan, belirli özellikler taşıyan bağımsız bir şiir okulu meydana getirmişlerdir. Kuzey Amerika'ya göç edenler er-Râbitatu'l-Kalemiyye adlı edebî topluluğu; Güney Amerika'ya göç edenler ise el-'Usbetu'l-Endelüsiyye adlı yapıyı kurmuşlardır. Her iki oluşumun temel amacı, mensuplarının edebî örneklerini yayımlamak ve bu sayede hem bireysel hem de kültürel ifade alanı yaratmaktır. Bu şairler arasında Cibrân Halil Cibrân ve Nesîb Arîda gibi edebî şahsiyetler, kendi dönemlerinde ve sonrasında geniş ölçüde tanınmış ve edebî literatürde yer bulmuşlardır. Ancak buna karşılık, şiirlerinin sanatsal niteliği ve modern tarih açısından önem arz eden bir dönemi yansıtmadaki başarılarına rağmen, daha az tanınan ve edebî incelemelere daha sınırlı düzeyde konu olan şairler de bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında akademik literatürde yeterince ele alınmamış, ancak önem arz eden şairlerden biri olarak Lübnanlı Emîn Muşrık ön plana çıkmaktadır. Muşrık, 1894 yılında Lübnan'da doğmuş ve 1938 yılında Ekvador'da genç yaşta vefat etmiştir. Hayatı boyunca ortaya koyduğu nazım örnekleri, kırkı aşkın şiirden oluşan bir divanda toplanmış olup, bu eserler hem onun bireysel sanatsal vizyonunu hem de dönemin sosyokültürel koşullarının Mehcer şairleri üzerindeki etkisini anlamak açısından önemli bir kaynak teşkil etmektedir. Bu çalışma, Emîn Muşrık'ın şiirlerinde savaşın toplum üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerinin temsiline odaklanmaktadır. İncelenecek doğrudan savaş etkileri arasında, zorunlu yer değiştirme ve göç olgusu, savaş dönemlerinde yaygınlaşan açlık ve kıtlık imgeleri ile hem yetişkinler hem de çocuklar üzerinde dramatik ve ölümcül sonuçlar doğuran kanlı sahneler bulunmaktadır. Bu temalar, savaşın toplumsal yapıya ve bireysel yaşamlara yansımalarını şiirsel anlatım çerçevesinde derinlemesine açığa çıkarmaktadır. Savaşın dolaylı etkileri bağlamında, şairin eserlerinde; memleketinin yabancı güçler tarafından işgaline ilişkin betimlemeler, zorunlu göç ve yer değiştirme nedeniyle yaşanan yurtla vedalaşma sahneleri, göç sonrası duyulan memleket özlemi ve hasreti ile gurbet teması aracılığıyla yaşanan psikolojik ve sosyokültürel yabancılaşma deneyimleri ön plana çıkmaktadır. Bu imgeler, bireysel ve kolektif kimlik inşası bağlamında aidiyet, kimlik kaybı ve diaspora deneyimlerinin şiirsel temsiline önemli katkılar sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mehcer Şiiri, Arap Edebiyatı, Savaş, Emîn Muşrık.

Abstract

The first half of the twentieth century was a period for many wars and political and social changes in the Middle East, where we live, in particular and in the world in general. Since literature is a reflection of its era and society, the effects of those changes and transformations emerged in modern Arabic poetry especially among the poets of the diaspora and in general. (Mahjar). The

¹ Selçuk Üniversitesi, fawzy.abdeaal@selcuk.edu.tr

Mahjar poets are a group of poets, most of whom were from Syria and Lebanon. They were forced out of their countries to North and Latin America. They had a unique literary output and established their own poetic school with clear-cut characteristics that distinguished them apart from other poetic and literary schools. The poets who relocated to North America founded "al-Rabita al-Qalamiyya" (The Pen League), while those who moved to South America established "al-Usba al-Andalusiyya (The Andalusian League)". Both associations were established to publish and spread their literary works. Among these poets, some became quite famous, such as Gibran Khalil Gibran, Naseeb Arida, and others. However, there were also those poets who received less attention and not so much recognition despite the quality and significance of their poetry in portraying that important period in modern history. Among those little-known poets, whom this study seeks to call to attention, is the Lebanese poet Amin Mashriq. He was born in 1894 in Lebanon and died in 1938 in Ecuador. He died as a young poet, leaving behind a collection of more than 40 poems. This study seeks to focus on the image of war and its direct and indirect consequences on society in the poetry of Amin Mushriq. Some direct effects of war that this study will make known are scenes of displacement from homes, the image of hunger spreading during wartime, and the bloody scenes of death that do not spare either the elderly or children. Among the indirect images of war are descriptions of the occupation his homeland was subjected to by foreign powers, farewell scenes due to moving away from the homeland, nostalgic images after leaving the motherland, and scenes of alienation in which the poet communicates his misery and emotional trouble caused by being far from home.

Keywords: Mahjar Poetry, Arabic Literature, War, Amin Mushriq.

Giriş

"Mehcer Şairleri" terimi, Arap ülkelerinden Amerika Kıtası'na göç eden, *er-Râbitatu'l-Kalemiyye* ve *el-'Usbetu'l-Endelusiyye* gibi çeşitli dernekler kurup çıkardıkları dergilerde şiirlerini yayımlayan Arap şairlerini ifade etmektedir. Bu şairlerin çoğu Lübnan ve Suriye kökenlidir. Şiirlerinin; tefekkür çağrısı, insani duyguların ve içten hislerin ifadesi, şiirsel ölçülerde yenilik, ölçü ve kafiyenin kısıtlamalarından kurtulma çağrısı ve geleneksel Arap şiirindeki aşırı söz süslemesi kullanımını eleştirmek gibi kendine özgü özellikleri vardır (Abdulgani, 1955, s. 86).

Cibran Halil Cibran, İliyyâ Ebû Mâdî, Mihail Nuayme gibi bazı Mehcer şairleri büyük şöhrete ulaşırken bu isimlerden daha az ünlü olan Mehcer şairleri de vardır. Bunlardan biri de bu araştırmanın konusu olan şair Emîn Muşrik'tır. Bu şairin şiirlerine ve makalelerine yakından bakıldığında, onun hak ettiği şöhreti alamamış bir şair olduğu ve şiirlerinin hak ettiği incelemeyi görmediği görülmektedir. Şairin şiir koleksiyonu incelendiğinde şiirinde savaşın etkisinin fazlaca olduğu görülmektedir. Savaşın, halkı ve ülkesi üzerindeki etkisini farklı şekillerde tasvir etmektedir. *es-Sâih* ve *el-Funûn* isimli dergilerine yazdığı makaleler, onun gerçekten *er-Râbitatu'l-Kalemiyye*'nin kurucularından olduğunu göstermektedir. Muşrik, yenilikçi bir yazar ve coşkulu bir şairdi (Mehennâ-Hurays, 1990, s. 40).

1. Hayatı

1894 yılında Lübnan'ın Cubeyl şehrine yakın Garzuz köyünde doğan Emîn Muşrik, ilköğrenimini burada tamamladıktan sonra Trablus'taki Amerikan Okulu'nda eğitimine devam etti. Ekonomik nedenlerle eğitimine devam edemeyince ilk olarak 1914 yılında Amerika'ya, orada iki yıl

kaldıktan sonra Ekvador'a göç etti. 1932'de Lübnan'a dönüp evlendi, ardından tekrar Ekvador'a gitti ve 1937 veya 1938 yılında bir trafik kazasında hayatını kaybetti (Âzâr, 1982, s. 14).

Yaşadığı dönemin 1. Dünya Savaşı'na ve Osmanlı Halifeliği'nin dağılma dönemine denk gelmesi nedeniyle Emîn Muşırık, pek çok acılara şahit oldu. Hayatının sonraki dönemlerinde de durum pek değişmedi. Çünkü sorun yalnızca Arap ve İslam devletleriyle sınırlı değildi. Aksine tüm dünyayı kapsayan bir değişim yaşanmaktaydı Dünya büyük siyasi ve ekonomik değişimlere, imparatorlukların çöküşüne ve başka güçlerin yükselişine tanıklık etmekteydi. Muşırık ekonomik nedenler ve kötü sosyal-politik koşullar nedeniyle ülkesinden göç etmek zorunda kaldı. Gurbette duygularını özlemlerini anlatan, acısını ortaya koyan coşkulu duygulara sahip şiirler yazı. Gurbette mutlu olmadığı ve memleketini özlediği, doğduğu yer olan Garzur'u dünyanın en güzel yeri olarak gördüğü anlaşılmaktadır.

2. Emîn Muşırık'ın Şiirleri

Muşırık'ın şiddetin ve geri kalmışlığı reddeden ve edebiyatta yenilenme çağrısında bulunan birçok makalesi vardır. Yazıları şiirlerinden çoktur. Maddi imkansızlıklar onun yazarlığa fazla önem vermesini engellemiştir.

İlk olarak gittiği New York'ta talihsizlikler yaşaması nedeniyle Ekvador'a göç etmiştir. Ancak Ekvador'dayken New York'taki hayatına özlem duymuş ve orada geçirdiği günlere duyduğu özlemi dile getiren bir şiir yazmıştır. *New York* (New York) isimli kasidede bu şehre olan özlemini şöyle anlatmaktadır:

وإذا سلوتِ فلسْتُ من ساليك	إن زدتني بعدا أزدك تشوقا
لا غرو أن رجالها عشقوك	يا جنة الدنيا ووجنة خدها
زادت بي البلوى ومن يدريك	نيويورك ما همي بهم واحد
فتبددت كالجحفل المتروك	لي أمة صفع الزمان وجوهها
وبقية لجأت إلى شاطيك	في مصر منها والشام شراذم
وحماهم السيف الذي يحملك	سادت بهم أوطانهم فيما مضى
واهتاهم أجداد من سكنوك	فتحوا المشارق والمغرب بالقنا
وحفاهم المجد الذي يُعليك	لكنهم بطروا وذلوا وانقضوا

Uzaklığın arttığında sana özlemim da artar. Sen unutsan da ben seni unutacak değilim.

Ey yeryüzü cenneti, yanağının goncası, bütün insanların sana âşık olması hiç de garip değil.

New York, derdim bir değil. Benim dertlerim çoktur. Sen nereden bileceksin?

Bir ümmetim var ki, zaman yüzüne vurmuş tokadını ve unutulmuş bir ordu gibi dağılmış.

Mısır'da ve Şam'da onun dağınık kalıntıları kalmış. Kalanlar da senin sahiline sığınmış.

Yurtları onlarla yücelmiş ve seni koruyan kılıç onları da korumuş.

Doğuyu, batıyı mızrakla fethettiler ve sende yerleşenlerin ataları onlara saygı duyarlardı.

Ama kibirlendiler, zillete düştüler, sonra da yok oldular ve seni yücelten kudret onlardan uzaklaştı.

Aynı şiirde, özelde kendi ülkesinin, genelde de Arap ülkelerinin içinde bulunduğu durumu dile getiren, içinde bulundukları ihtiyaç ve zaafı şöyle dile getirmiştir (Muşırık, 2023, s. 15):

جاءوا وقد مدوا إليك يا ليتهم ماتوا وما سألوك
عزى

Aç kaldılar, ellerini sana uzattılar. Keşke ölselerdi de senden bir şey istemeselerdi.

Şiirlerini bazen kadim Arap şiiri vezninde, bazen muvaşşahat vezninde, bazen de birden fazla vezni bir araya getirerek yazmıştır. Tüm bunlar, onun kapsamlı okumalar yaptığı ve Arap edebiyatının farklı dönemlerinden çeşitli türde şiirleri iyi bildiğini göstermektedir. Metin, kafiye ve muhteva açısından şiirlerinde kullandığı üslubunun kadim Arap üslubuna uygun olarak yazdığı şiirlerine örnek olarak *Eyyuhe'n-Nâs* (Ey İnsanlar) adlı şiiri verilebilir. Şiirin mukaddimesi şöyledir:

سكتُ وما عيًّا سكوتي وإنما رأيت الورى لا يفهمون كلاميا
وظن صغار القوم صمتي جهالة لأنني لم أملك لسانا مجاريا
فباتوا يسمون الصغارة شيمتي فبتُ اجاريهم ولست مجاريا
وضجوا بتحقيري وما زلت ساكنا على أنهم أولى بفرط احتقاريا
وجافطني الخلان بعد اصطحابها فبت على ودي وما كنت جافيا
وزدت على حيي وزادوا عداوة وحمُلتُ ما يُردي فزادَ احتِماليا

Sustum ama susmam konuşamamaktan değildi. Ancak insanların sözümü anlamadığını gördüm.

Küçük insanlar sessizliğimi cehalet sandılar. Çünkü sözleri süsleyecek bir gücüm yoktu.

Beni görünüşte küçük zannettiler. Onlarla birlikte görünsem de aslında onlarla beraber değildim.

Beni çok küçümsediler, ben ise onların küçümsemeyi daha çok hak ettiklerinden dolayı sessiz kaldım.

Dostlar, aramızdaki arkadaşlıktan sonra bana yüz çevirdiler. Ben ise onları sevmeye devam ettim onlara yüz çevirmedi.

Benim sevgim onların ise düşmanlığı arttı. Ben ölümcül yükler yüklendim, dayanma gücüm arttı.

Yukarıdaki şiir, ölçü, kafiye, üslup ve şairin şiirde aktardığı anlamlar açısından klasik şiir üslubuna yakındır. Şair vezin ve kafiye açısından, Arap şiirinin güzel örnekleri sayılabilecek birçok şiir yazmıştır. Bunların en meşhurlarından biri olan *Elâ lâ telûmânî* (Beni Suçlamayın) adlı şiirinin matla beyti şöyledir (ez-Zâbbî, 1423, s. 155):

ألا لا تلوماني كفى اللوم ما فما لكما في اللوم خير ولا ليا

Beni suçlamayın; içimdeki suçlama bana yeter. Bu suçlamada ne sizin ne de benim için hayır var.

Şairin kasidesi, kendisi için mersiye yazan Malik bin er-Rayb'ın yazmış olduğu mersiye benzemektedir. Bu kasidenin matla beyti şöyledir (Kuteybe, 2006, s. 342):

ألا ليت شعري هل أبيت ليلة بوادي الغضى أزجي القلاص
النداجما

Keşke el-Gadâ Vadisi'nde büyük ve hızlı develeri sürerek bir gece geçirebilseydim.

Muşrık, Leyla-Mecnun olarak bilinen Kays b. el-Mulevvah'ın yazmış olduğu kasideye benzemektedir. Bu kasidenin matla şöyledir (el-Ganî, 1999, s. 121):

تذكرت ليلي والسنين وأيام لا تخشى على اللهو ناهيا

Leyla'yı, geçmiş yılları ve eğlencemizi yasaklayacak kimseden korkmadığımız günleri hatırladım.

Yukarıdaki üç örnek, Muşrık'ın klasik Arap edebiyatından etkilendiğini ve bazı şiirleri de taklit ettiğini göstermektedir. Elbette, bir şairin ilk dönem Arap edebiyatında kullanılan vezinleri tercih etmesinin, onun mutlaka klasik Arap edebiyatı etkisinde olduğu anlamına gelmediğini belirtmeden geçemeyiz. Çünkü şiir vezni herkesçe bilinmektedir ve her şair, yazmak istediği konuya uygun gördüğü vezni ve kafiyeyi seçerek şiirlerini ona uygun olarak yazar. Ancak Emîn Muşrık'ın şiirine

baktığımızda, yalnızca vezni ve kafiyei değil, şiirin muhtevasını ve şiirde kullanılan anlamları da örnek aldığı görülmektedir.

Tüm şairler, şiirlerinde istedikleri ölçü ve kafiyei seçme hakkına sahiptir. Ancak Muşırık'ın üslubunda özellikle belirtmek istediğimiz husus, onun konularda, anlamlarda ve hatta ölçülerde yenilik arayan bir şair olmakla birlikte şekil ve muhteva açısından klasik ekol şiiri ruhunu yansıtan şiirlerinin de var olmasıdır.

Muşırık'ın yukarıda zikrettiğimiz şiiri, kadim şairlerin üslubuna yakın olan tek şiir değildir. Arap şiirinin ruhunu açıkça yansıtan başka şiirleri de vardır. Divanındaki şiirler arasında art arda gelen *Kıt'atun mina-llâh* (Tanrı'dan Bir Parça) isimli şiirinde de klasik şiir üslubunu yansıtmaktadır. *Kıt'atun mina-llâh* şiirinden bir bölüm şöyledir (Muşırık, 2023, s. 67):

جيتك ذا يا أخت أم ذاك	وشعرك ذا أم موج بحرٍ وعسجد
وذى عينك النجلاء أم عين	وصوتك ذا أم عندليب يغرد
الإنسُ أجنُّ أنت أم أنت	من الله جاءت في الدُّنا تتجسّد

*Bu senin alnın mı, ey kardeşim, yoksa bu bir ay mı? Saçların
bir dalga mı yoksa altın mı?*

*Bu güzel gözlerin senin mi yoksa bir ceylanın mı? Şu sesin
cıvıldayan bir bülbülün mü?*

*Sen bir insan mısın, yoksa bir cin mi, yoksa Tanrı'dan gelip
dünyada beden bulan bir parça mı?*

Bu şiirde şairin vezin, kafiye ve üslup bakımından klasik şairleri taklit ettiği görülmektedir. Ayrıca kendisinin de kusurlu bulduğu "فرقد", "عسجد" gibi kelimeler, Emîn Muşırık'ın eleştirdiği ve ortadan kaldırılmasını istediği kadim üslubun karakteristik özelliklerindendir. Bu nedenle onun hem klasik hem de modern Arap şiir üslubunu bir arada kullandığını söyleyebiliriz. Ahmed Şevkî'yi mersiyelerinde mübalağa yapmasını eleştirip kendisini de mersiyelerinde mübalağa yapması da bu durumu teyit etmektedir (er-Reyhânî, 2020, s. 47).

Şiirlerindeki kaygı belirtilerinden biri de dine ve inançlara yaptığı şaşırtıcı göndermelerdir. Bir zamanlar Allah'a olan inancını dile getirdiği dizeler yazmıştır. Oğlunun açlıktan ölmesinden korkan bir annenin dilinden yazdığı *Beytun bisûriye* (Suriye'deki Ev) isimli kasidenin şu beyitleri örmek olabilir (Muşırık, 2023, s. 85):

وتطلعت نحو السماء بمقلة تهمي وقالت والحشا تتمرمر

يا رب يا ملجأ الفقير وجابر ال
قلب الكسير ويا نصيرا ينصر
أترك وحيدى واحفظن حياته
أنت القوي وليس غيرك يقدر

Kadın yaşla dolu gözlerle gökyüzüne baktı, içi parçalanarak şöyle söyledi.

Ey Rabbim, ey fakirin sığınağı, kırık kalplere acıyan, ey yardım eden Rabbim!

Biricik yavrumu bağışla ve hayatını koru. Senin her şeye gücün yeter. Başka kimse buna gücü yetmez.

Bir başka sefer de önceki beyitlerdeki manadan farklı anlamlar içeren başka beyitler yazmıştır (Muşırık, 2023, s. 71):

خلق التنازع للحياة قوامها إن الشرائع وهمهم أكيد

Çatışma hayat için yaratılmıştır ve o hayatın düzenidir. İnançların yanlışlığı ise kesindir.

Huzûnî (Beni Götürün) isimli şiirinde, onun annesine ve vatanına duyduğu özlemi açıkça ortaya koyan şu ifadelerle yer vermiştir (Muşırık, 2023, s. 144):

أيتها الراكبون متن السفينة	تمخر اليم نحو أمي الحنونة
أنا حلفتكم بروحي الأمانة	وبحجي وبالربوع الحزينة
	خذوني
بُحَّ صوتي، اختنقتُ قد ضاق صدري	ذاب قلبي جُنت قد مات صبري
وأراها تجري وتجري وتجري	أيها المبحرون رفقا بأمرى
	واسمعوني
أنا أدعو أشكو إلهي وديني	فبحق السماء لا تتركوني
أنا إن أبق شق صدري أنيني	أنا أبكي حتى تذوب عيوني
	خذوني
ليس إلا في الشرق عيشي يطيب	وسوى الشرق ما حواني حبيب
يا سروري متى يعود الغريب	وبحجي وجهي النسيم الرطيب
	خذوني

Ey denizi yararak merhametli anneme doğru giden geminin yolcuları.

Ben sadık ruhumla, sevgimle ve hüznü diyarlarla yemin verdiriyorum.

Götürün beni!

Sesim kısıldı, tılandım, göğsüm daraldı, kalbim eridi, delirdim, sabrım tükendi.

O (gemiye) giderken, giderken, giderken görüyorum. Ey denize açılanlar, bana merhamet edin.

Beni dinleyin!

Ben dua ediyorum, tanrımdan ve dinimden şikâyet ediyorum, gökyüzünün aşkına, beni yalnız bırakmayın.

Eğer yaşarsam, inilti göğsümü yarar, gözlerim yok olana kadar ağlıyorum.

Götürün beni.

Benim yaşamım sadece doğuda güzel olur, Doğu'nun dışında bana gönül veren yoktur.

Mutluluğum, gurbetçi ne zaman dönecek ve tatlı esintiler yüzüme ne zaman selam verecek?

Götürün beni.

Yukarıdaki şiirin birinci ve ikinci beyitlerinde, şairin annesine ve vatanına duyduğu özlemin boyutları açıkça görülmektedir. Ülkesinden uzakta, evine doğru yol alan bir gemiyi izlerken gruba katılamamasıyla yaşadığı acılar vurgulanmaktadır. Ancak üçüncü kıtada, Rabbinden ve dininden yakınlıkla başlamasıyla din ve inanç konusunda bir şüphe hali ortaya çıkmakta bu durum, ilk bakışta Allah inancı ve dindarlığın hayatındaki yeri hakkında bazı sorular akla getirir. Ancak bir sonraki kıtada, hayatının hoş olmadığını ve Batı'da yaşadığı yabancılaşmada değil, Doğu'daki vatanında teselli bulduğunu beyan etmektedir.

Yukarıdaki ifadelerle göre şairin dini inkârını ifade eden sözlerinin, daha ziyade ülkesini ve anavatanını terk eden, annesiyle görüşmesi engellenen ve ülkesinin işgal altında olduğunu gören gurbetçi bir şairin yaşadığı ani bir kaygı halinin sonucu olarak yorumlayabiliriz. Tüm bunlar şair üzerinde olumsuz bir etki yaratmış, konuşmasını üzüntü, umutsuzlukla doldurmasına neden olmuştur. Muşırık'ın, Allah'a iman ve O'ndan yardım dilemeyi ifade eden başka ifadelerinin de olması onun dini inkâr eden bir inanca sahip olmadığını göstermektedir. Onun aynı pasajda bahsettiği şu ifadeler de bunu desteklemektedir (Muşırık, 2023, s. 144):

أنا أدعو أشكو إلهي وديني فبحق السماء لا تركوني

*Ben dua ediyorum, tanrımdan ve dinimden şikâyet ediyorum,
gökyüzünün aşkına, beni yalnız bırakmayın.*

Şair, şiirin ilk yarısında “şikâyet ediyorum” ifadesini kullanırken, ikinci yarısında “gökyüzünün aşkına” ifadesini kullanmıştır. Bu, onun rabbine dair şikâyet etmediğini, yazdıklarının ailesinin ve ülkesinin maruz kaldığı kader nedeniyle yaşadığı yenilgi, şok ve üzüntü duygularının bir sonucu olduğunu göstermektedir.

3. Emîn Muşırık'ın Nesirleri

Muşrık sadece şiir yazmakla kalmamış aynı zamanda nesir de yazmıştır. Onun nesir üslubunun en önemli özellikleri arasında şunları zikredebiliriz:

a- Şiirde abartıların terk edilmesi ve şairlerinin şöhreti nedeniyle klasik üslubun benimsenmesi gerektiğini savunan yazar, Şevki'nin bir şiirine yönelik Mihail Nuayme'in eleştirisini de destekler.

b- Hicivsel üslup: Daha önce bahsettiğimiz fikri savunmaya çalışırken, Şevki'nin şiirine veya Mihail Nuayme'nin şiire yönelik eleştirisine değinmekten kaçınır. Bunun yerine, kendi yazdığı bir şiir metnine değinir ve abartılı yönlerini eleştirir. Bu metin, Piskopos Raphael Hawaweeny 'nin yasını tutmak için yazdığı bir şiirdir. Ayrıca, gazete ve dergilerin şiirin içeriğinden ziyade, şiiri okuyan şairin statüsü, şiirin hangi vesileyle okunduğu veya şairin yayıncılarla ilişkisi gibi edebiyatla ilgisi olmayan konularla ilgilendiğine inanarak, şiirlerin basın aracılığıyla yayılma biçimini de eleştirir.

c- Edebiyatta dürüstlüğe bağlılık çağrısında bulunulur ve edebiyatçının duygu, his ve hislerinin samimiyetini dile getiren metinler yazmasını ister.

d- Hariri'nin *Makâmât*'ı ve Zemahşeri'nin *Makâmât*'ı gibi makâmât kitaplarından esinlenen garip söz ve belagat araçlarının hâkim olduğu eski üslubun terk edilmesi çağrısında bulunur (er-Reyhânî, 2020, s. 44-48).

4. Şiirlerinde Savaş İmgesi

4.1. Savaş'ın Yaptığı Tahribat

Savaş hem insana hem de tabiata büyük zararlar verir. Savaşlarda sevdiklerimizi, dostlarımızı veya komşularımızı kaybetmek gibi sonuçlarla karşılaşırız. Şair, bize savaşta harap olmuş eski bir evi betimlemekte ve eve doğru esen rüzgarlara dayanamayacak hale geldiğini, evin kenarında oturan ve savaşta kocasını kaybetmiş genç bir kızın perişan ve çaresiz bir şekilde ölen sevgilisi için yas tutup ağladığını şöyle anlatıyor (Muşrık, 2023, s. 82):

كف	الخاب	به	وكادت	تظف
ومشت	عليه	من	الزانا	أعصد
ونكاد	قنا	وصهها	تدم	
وعلى	محاها	التعاسة	تظف	
في	الحرب	وهو	بشوقها	تستنظ
نوم	اللقاء	حتى	أتاها	المخبر
وتجمعت	وفعاده			تفظ
بت	سهرنا	قلبي	هدمت	
أخبر	عليه	الدهر	في	دوائه
فتكاد	تخدمه	الراح	إذا	جوت
جلست	ناهية	هناك	صصة	
مسكنة	أهدم	الممات	سعلما	
وتعد	أمام	الفراق	وتنحو	
فكت	عليه	وأعدلت	وتفجعت	

Suriye'deki eski bir ev, yıkımın eli neredeyse onu ele geçirecekti.

Feleğin çarkı onu çevirdi. Asırlar boyunca çok felaketler başından geçti.

Rüzgâr estiğinde neredeyse yıkılacak, rüzgâr ona ulaşmadan önce neredeyse harap olacak.

Orada yüzünde mutsuzluk görünen bir genç kız bir köşede oturdu.

Zavallı bir kadın, kocası savaşta ölmüş. O ise özlemle onu bekliyor.

O, ayrılık günlerini sayıyor. Haber gelene kadar kavuşma gününü umutla bekliyordu.

Yüreği parçalanarak onun için ağladı, feryat etti, kahroldu, acı çekti.

4.2. Savaşta Ailelerin Çektiği Sıkıntılar

Muşrık, ülkesi, halkı ve ailesi için endişe duyuyordu. Ailesine olan endişesinde, dizelerine yansıyan psikolojik bir yön de sergiliyordu (Muşrık, 2023, s. 124):

يا	نسمة	الصبح	لامسيها	وبردي	قلبي	الحزين
يا	نسمة	الصبح	قبليها	في	الخد	الجبين
أماه	بالله	ما	دهاك	وما	دها	الصغار
هل	أوقعتكم	يد	الهلاك	ما	بين	عار
وهل	طغى	فيكم	الأعادي	وطاردكم	إلى	البوادي
أماه	ها	إننى	أنادي	أماه	هل	أنت
أمى	أصرتكم	بغير	مأوى	نمتكم	عرايا	على
مرضى	تدوبون	دون	شكوى	كشمس	لبنان	في
وحولكم	خيّم		السكون	وأغمضت	في	الدجى
ومرّ	في	بالكم	أمين	أماه	رُدّي	أنا

Ey sabah esintisi, ona dokun. Hüzünlü kalbimi serinlet.

Ey sabah esintisi, benim yerime yanağından ve alnından öp onu.

Anneciğim, Allah aşkına, sana ne oldu, küçük kardeşlerime de ne oldu?

Yoksa helâkın eli mi düşürdü sizi, ateşle utancın arasına?

Yoksa düşman mı size zulmetti ve sizi çöllere kadar kovaladı?

Ey anne, sana sesleniyorum, ey anne, ışıtıyor musun beni?

Anneciğim, siz şimdi yurtsuz mu kaldınız, çıplak bedenlerinizle toprakta mı uyudunuz?

Sessizce eriyen hastalara mı dönüştünüz? Batan Lübnan güneşi gibi mi oldunuz?

Etrafınızda bir sessizlik mi çöktü? Karanlıkta gözleriniz mi kapandı.

Belki Emin aklınızdan geçti. Anneciğim, bana cevap ver ben Emin.

Bu şiir, güzelliği ve içten duygusu nedeniyle George Saydah'ın *Edebunâ ve udebâ'unâ fî'l-mahâciri'l-Emrîkiyye* adlı kitabında Emîn Muşrık'tan bahsedilen bölümde geçmektedir.

Yazdıkları arasında kendini, umutlarını, üzüntülerini, vatanını ve ailesini dile getirdiği şiirlerin onun gerçek duygularını yansıttığını mersiyelerin ise daha yapmacık kelimelerle yazılmış olduğu görülmektedir. Mersiyelerindeki kullandığı ifadeler şiirin ruhundan ve edebiyatın özünden uzak, toplumsal övgülere benzemektedir.

4.3. Savaşın Kan dökmesi

Savaşın tabiatında insanların kanının dökülmesi vardır. Şair şiirlerinde kan döküldüğü sahneleri sunmakla yetinmiyor, aksine ulusun teslimiyetine ve mücadele edememesine, hatta belki de direnişi düşünmemesine duyduğu şaşkınlığı dile getiriyor. Bu durum, "Yemin" şiirinde açıkça görülmektedir (Saydah, ts., s. 704):

أمة	تخط	في	بحر	دما	ذبحت	شيخا	وأثنى	وصي
كيف	لم	تحتز	اطراف	السما	كيف	لم	يُخسف	الشهب
أمة	مذبوحة	فوق	التراب		عشرات	ومئات		وألوف
بريت	من	لحمها	صم	الحراب	ونبا	من	عظمها	حد
تخم	النسر	عليها	والغراب		مثلما	شبت	منها	الحتوف

Bir millet ki kan denizinde çırpınıyor, yaşlısı, kadını ve çocuğu katledildi.

Göğün etrafı nasıl titremedi, yıldızlarının ışığı nasıl sönmedi?

Toprağın üstünde onlarca, yüzlerce ve binlercesi katledildi.

Etlerinden mızrakların körlüğü keskinleşti, kemiklerinden kılıçların keskinliği köreldi.

Tıpkı ölüm canları almaktan doyduğu gibi kartallar ve kargalar da onun etinden doydu.

Daha sonra aynı şiirde milletin zaafından ve teslimiyetinden bahsederek şöyle söylenmektedir (Muşırık, 2023, s. 44):

أمة	مسكينة	ما	حركت	ساكننا	بل	خضعت	للالظالمين
غرههم	إخلاصها	فانتهكت	هكذا	أمسى	جزاء	المخلصين	

Öyle zavallı bir millet ki, hiç kıınıldamadı, ama zalimlere karşı boyun eğdi.

Bu ümmetin sadakati onları aldattı da yenildiler. İşte sadıkların akıbeti böyle oldu.

4.4. İnsanları Mücadeleye Çağırması

Muşırık'ın bazı beyitlerinde insanları haksızlığa boyun eğmemeye, isyan etmeye ve intikam almaya çağırdığı görülmektedir. Teslimiyetin, hak sahibine hakkını iade etmediğini hatırlatarak insanları mücadele etmeye şöyle davet etmektedir (Muşırık, 2023, s. 46):

يا	بن	الشام	استعدوا	للكفاح	ذهب	القول	وذا	دور	العمال
ليس	من	يعشق	ألحاظ	الملاح	إنما	من	يعشق	السيف	البطال
ينقذ	الأوطان	من	هضما		دافعا	عنها	جيوش	النوب	
وإذا	ما	فاخره	العظما		فخره	في	زنده	المختضب	

Ey Şam'ın evlatları! Mücadeleye hazır olun. Sözün zamanı geçti, şimdi iş zamanı.

Kahraman, güzel kızlara âşık olandır değil; kahraman, kılıca âşık olandır.

Vatanı zalimlerden kurtarır, felaket ordularına karşı onu savunur.

Büyükler onunla övündüğünde, onun övüncü, kana bulanmış elindedir.

4.5. Geçmişteki Şerefle Övünmek

Her millet, geçmişinde elde ettiği şerefle övünmektedir. Bir millet, zayıflık veya yenilgi içindeyse, geçmişlerine duyduğu özlem ve gurur daha da artmaktadır. Çünkü içinde yaşadıkları zayıflık ve yenilgi hâli -bilinçli veya bilinçsiz olarak- geçmişin şanının hatırlanmasına neden olur. Şairler, milletlerin kendilerini ifade eden dili olarak, bu durumu ifade etmektedirler. Bu bağlamda, Emîn Muşırık şu ifadeleri kullanmaktadır (Muşırık, 2023, s. 58):

نحن	الكرام	ذوو	الندى	نحن	القساورة	الكمة
نسل	السلطين	الألى	لهم	العصور	الزاهيات	
وقف	السحاء	ببابنا	مستجديا		والمكرمات	
لم	نختمل	ذلا	بلى	ذلت	لشوكتنا	العتاة

Bizler, asalet sahibi ve cömert olanlarız; bizler cesur yiğitleriz.

Biz, parlak zamanları olan sultanların neslindeniz.

Cömertlikler ve şerefler, kapımızda dilenerek dayandı.

Biz zilleti kabul etmedik; aksine, zalim olanlar bizim kudretimiz karşısında zelil oldu.

Diğer beyitlerde ise halkın düştüğü durumu inkâr etmeden, onur ve haysiyet için verilen mücadelenin önemine değinmektedir. Aynı şekilde, milletin teslimiyetini ve direnmemesini garip karşılayarak şu ifadeleri kullanmaktadır (Muşırık, 2023, s. 137):

في روحنا أنفٌ وإن هي، أرغمت	وجروحنا	شرف	رفيع	الشان
ذل الجميع فأذعنوا وتصاغروا	ولقد	ذللنا	دونما	إذعان

Ne kadar zillate düşsek de ruhumuzda gurur vardır. Yaralarımız ise şan ve şereftir.

Herkes boyun eğdi ve küçüldü; biz ise zillate düşsek de boyun eğmedik.

Bu iki beyti okuyanlar şairin Fransız askeri gibi yabancı bir düşmana veya ülkesini işgal eden askerlere bu satırları yazdığını zanneder. Ancak şair burada Türk askerlerine seslenmektedir. Bu satırların daha iyi anlaşılması için şairin yaşadığı dönemin tarihi ve siyasi olarak iyi incelenmesi gerekmektedir.

4.6. Savaşlarda Yaşanan Açlık

Muşırık, savaşlarda yaşanan açlığa farklı biçimlerde değinmektedir. Bir şiirinde, küçük çocuğuyla birlikte açlık çeken gözlerinin önünde açlıktan ölen oğlunu gören bir annenin durumunu betimlemektedir. Anne, ihtiyaç duyduğu sütü sağlayacak yeterli yiyecek bulamadığı için emzirecek süt olmadığını şöyle anlatmaktadır:

وبكت مع الطفل الصغير وقد بكى والجوع في أحشائه يتسعر
من أين ترضعه الحليب وصدرها ما فيه إلا ما فيه إلا أضلعٌ تتضور

Kadın, açlıktan ağlayan küçük çocukla birlikte ağladı.

Göğsünde yalnızca acıyla yanıp kavrulan kaburgalar varken onu nereden emzirsin ki...

Ülkede yaşayan halk savaş sebebiyle bitkin düştüğü için şair, ülke dışında yaşayan hemşerilerini halkına yardıma çağırmaktan başka bir çözüm bulamaz. Şiirinde şu ifadeleri kullanmaktadır (Muşırık, 2023, s. 84-86):

يا أهل سوريا على ملائكم وجميع من قد ضم هذا المهجر
عار عليكم ان يموت ذوكم جوعا وكلكم غني موسر
إن تدعو الكرم القسمة فأثبتوا أقوالكم بفعالكم كي تُشكروا

Ey farklı inançlardan oluşan Suriye halkı! Ey bu gurbeti kucaklayan herkes!

Hepiniz varlıklı ve zenginken sevdiklerinizin açlıktan ölmesi ayıptır.

Eğer kadim cömertliğinizi iddia ediyorsanız sözlerinizi davranışlarınızla kanıtlayın ki takdir edilesiniz.

Bu dizelerde şairin Suriye halkının tamamını harekete geçirmeye çalıştığı görülmektedir. "Sizin adınıza" ifadesiyle, bir insanın lüks içinde yaşarken ailesini açlıktan ölmeye terk etmesinin utanç verici olduğunu hatırlatmakta cömertliğin, nezaketin ve ihtiyaç sahiplerine yardım etmenin sözle değil, eylemle yapılması gerektiğini ifade etmektedir. *Zeferât* (Ahlar) isimli şiirinde açlığı şöyle anlatmaktadır (Muşırık, 2023, s. 97):

قعدوا على ناء الطوى، وتبعوا ومن الجوى، أحشاءهم تتقطر
لم شتكم ههنا ولم تهجعوا فكأنهم عما دهاهم هجع
والمنث ها بشكه ها تهجع؟

Onlar açlık ateşinin üzerinde oturdular, içleri hüziünden parçalanıyordu.

Şikâyet etmediler, sanki başlarına gelen her şeyden haberleri yokmuş gibi acı

Ölüler şikâyet eder mi, acı duyar mı hiç?

Yukarıdaki beyitlerde, açlıktan bitkin düşmüş, ancak aynı zamanda şikâyet etmeyen veya acılarını dile getirmeyen bir grup insandan bahsedilmektedir. Yalnızca ölülerin şikâyet etmediği ve acılarını dile getirmediği ifade edilmektedir. Şair, bu dizelerde, açlık imgesiyle temsil edilen savaşın etkilerinin tasvirini, yurttaşlarının içinde bulunduğu umutsuzluk hali karşısındaki şaşkınlığıyla birleştirerek, umutsuzluğun onları hiçbir şey yapamaz, hatta acılarını ifade edemez hale getiren bir seviyeye ulaştığını anlatmaktadır.

Sonuç

1- Emîn Muşrik, *er-Râbitatu'l-Kalemiyye*'nin kurucularından biri olmasına rağmen yeterli inceleme ve şöhrete sahip olmayan Mehcer şairlerinden biridir.

2- Yaşadığı dönem, dünya genelinde, özellikle de Arap ve İslam dünyasında savaş ve istikrarsızlık dönemi olması nedeniyle bu durum şiirinde gözle görülür bir etki bırakmıştır.

3- Şiir külliyatını incelediğimizde, Arap şiirine dairengin bilgisini gözlemleyebiliriz. Bazen romantizm eğilimli çağdaş şairlerin izinden gittiğini, bazen de ölçü ve üslup açısından eski Arap şiirinden etkilendiği görülmektedir.

4- Şiirlerinde sıklıkla savaşın yol açtığı yıkım, ölüm, açlık ve tahribatı tasvir etmektedir. Bu yönünü pişmanlık, özlem, korku ve kaygı gibi insani duygularla ilişkilendirmektedir.

5- Milletin düşmana teslimiyetine rağmen, şiiri devrim çağrısı ve teslimiyeti reddetmesiyle öne çıkmaktadır.

6- Şairin Türkiye Cumhuriyeti'ne yönelik düşmanca bakış açısı, bizi Osmanlı Devleti'nin çöküşünü ve onu izleyen dönemi yeniden incelemeye davet etmektedir. Bu, şairin döneminin siyasi ve toplumsal durumuna ilişkin değerlendirmesinde haklı olup olmadığını, yoksa sömürgeciliğin ellerinin yüzyıllardır ortak bir inanç ve ortak hedeflerle bir arada yaşayan Arap ve İslam ümmetinin halkları arasında ayrılık ve nefretin yayılmasında rol oynayıp oynamadığını ortaya koyacaktır.

Kaynakça

Abdulgani, Muhammed Huseyin. *eş-Şi'ru'l-'Arabî fi'l-mehcer*. Kahire: Mektebetu'l-Hancî, 1955.

Âzâr, Nesîb. *Emîn Muşrik şi'r ve nesr*. Dâru "İsâm Haddâd li't-Tabâ" ve'n-Neşr, 1982.

Kuteybe, Abdullah b. Müslim b. *eş-Şi'r ve ş-şu'arâ*. thk. Ahmed Muhammed Şâkir. Kahire: Dâru'l-Hadîs, 2006.

Mehennâ, Ali - Hurays, Ali Naîm. *Meşâhîru ş-şu'arâ ve'l-udebâ*. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1990.

Muşrik, Emîn. *Dîvânu'l-edîb ve ş-şâ'iri'l-Mehcerî Emîn Muşrik*. thk. Hassân Ahmed Kamhiyye. Dimaşk: Dâru'r-Ru'yâ el-Cedîde, 1. Basım, 2023.

Reyhâni, Emîn er-. *Mâ verâ'e'l-bihâr*. thk. Tefîk er-Râfi'î. Kahire: Muessesetu Hindâvî, 2020.

Saydah, George. *Edebunâ ve udebâ'unâ fi'l-mehâciri'l-Emrîkiyye*, ts.

Zabbî, el-Mufazzal b. Ya'lâ ez-. *el-Mufazzaliyât*. thk. Ahmed Muhammed Şâkir - Abdüsselâm Hârûn. Kahire: Dâru'l-Me'ârif, 6. Basım, 1423.

Dîvânu Kays b. el-Mülevveh el-ma'rûf bi-Mecnûn Leylâ. thk. Yesrî Bedr el-Ganî. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-'İlmiyye, 1999.

IN-CLASS PROBLEMS IN READING LESSONS AND THEIR SOLUTIONS

OKUMA DERSLERİNDE SINIF İÇİ SORUNLAR VE ÇÖZÜMLERİ

Gulnar Elmaz MUSAYEVA¹

Abstract

Reading lessons are a fundamental component of language learning, serving as a critical foundation for vocabulary acquisition, comprehension development, and overall language proficiency.

It supports the acquisition of vocabulary, syntactic awareness, and text structure comprehension. In language classrooms, reading lessons serve as a bridge to enhance both linguistic skills and content knowledge.

However, these lessons are frequently accompanied by a range of in-class challenges that can significantly hinder both student engagement and academic achievement. These challenges often stem from a combination of motivational deficits, cognitive barriers, and methodological limitations within the instructional approach.

This study seeks to systematically identify the most common problems encountered during reading lessons in diverse classroom settings and to propose evidence-based, practical solutions that educators can readily implement. Drawing upon a comprehensive review of current scholarly literature and insights from classroom observations, the research categorizes the primary difficulties into three broad areas: lack of motivation among students, limited vocabulary and background knowledge, and reliance on outdated or rigid teaching methods.

To address these issues, the study outlines a range of teacher-centered and student-centered strategies, including differentiated instruction, integration of multimedia resources, context-based vocabulary teaching, and promotion of learner autonomy. These approaches are designed to cater to varied learning needs and preferences while fostering an inclusive and interactive learning environment.

The findings of this study underscore the importance of adopting diversified instructional techniques and creating active learning environments that can adapt to the evolving demands of language education.

Ultimately, enhancing the quality of reading instruction not only improves students' reading comprehension skills but also contributes to their overall academic success and long-term language development.

Keywords: Reading comprehension, classroom problems, instructional strategies, student engagement, language teaching

Öz

Okuma dersleri, dil öğreniminin en temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmekte olup, kelime bilgisi edinimi, anlam geliştirme ve genel dil yeterliliği açısından vazgeçilmez bir rol oynamaktadır. Bu dersler sayesinde öğrenciler sadece yeni kelimeler öğrenmekle kalmaz, aynı

¹ Lecturer, Azerbaijan State Pedagogical University Sheki Branch, Faculty of Philology, Department of Languages and Their Teaching Technologies, Sheki, Azerbaijan, guln994@gmail.com

zamanda cümle yapıları, bağlam analizi ve metin bütünlüğünü kavrama gibi üst düzey bilişsel beceriler de geliştirir. Dil sınıflarında okuma dersleri, hem dilsel becerilerin gelişimine katkı sağlamakta hem de farklı disiplinlerden bilgi edinilmesini kolaylaştırarak içerik bilgisine ulaşmada önemli bir araç görevi görmektedir.

Ancak, okuma dersleri uygulamada çeşitli sınıf içi problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu problemler, öğrencilerin derse olan ilgisini azaltmakta, katılım oranlarını düşürmekte ve genel akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir. Söz konusu zorluklar çoğunlukla düşük motivasyon düzeyi, sınırlı kelime bilgisi ve arka plan eksikliği gibi öğrenci kaynaklı faktörlerin yanı sıra, öğretmenlerin kullandığı yöntemlerin güncelliğini yitirmiş olması veya katı yapıda kalması gibi pedagojik sınırlamalardan da kaynaklanmaktadır.

Bu çalışma, farklı düzey ve yapılardaki sınıflarda okuma dersleri sırasında sıkça karşılaşılan başlıca sorunları belirlemeyi ve bu sorunlara yönelik uygulanabilir, kanıta dayalı çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Güncel akademik literatür taraması ve sınıf içi gözlemlere dayanarak yapılan analizler sonucunda bu problemler üç ana başlık altında toplanmıştır: öğrenci motivasyonunun düşük olması, öğrencilerin kelime hazinesinin ve konuya dair önbilgisinin yetersiz olması ve öğretim yöntemlerinin esnek olmayan, geleneksel yapılarla sınırlı kalması.

Bu problemlere çözüm olarak çalışmada, farklılaştırılmış öğretim, görsel ve işitsel materyallerin entegrasyonu, bağlam temelli kelime öğretimi, grup çalışmaları, etkileşimli okuma etkinlikleri ve öğrenci özerkliğini teşvik eden yaklaşımlar önerilmektedir. Bu stratejiler hem öğretmen hem de öğrenci merkezli bir anlayışla tasarlanmış olup, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını gözetenerek daha kapsayıcı ve motive edici bir öğrenme ortamı oluşturmayı hedeflemektedir.

Sonuç olarak, okuma öğretiminin niteliğinin artırılması sadece öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmekle sınırlı kalmayıp, onların akademik başarılarına ve uzun vadeli dil gelişimlerine de olumlu katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okuma anlama, sınıf sorunları, öğretim stratejileri, öğrenci katılımı, dil öğretimi

Introduction

Reading plays a vital role in the academic and cognitive development of language learners. Despite its importance, the teaching of reading is often underdeveloped due to outdated pedagogical strategies, insufficient teacher training, and lack of integration with modern technological tools.

Teachers frequently struggle to adapt reading materials to match students' interests and proficiency levels, resulting in disengagement and a lack of achievement. This paper investigates the key in-class problems that hinder effective reading instruction and proposes comprehensive, research-based strategies that educators can employ to create more dynamic and inclusive learning environments.

Moreover, reading instruction serves as a cornerstone of academic achievement across disciplines. It is not limited to language acquisition alone but extends its influence to subjects such as science, history, and mathematics, where comprehension of complex texts is vital. Teachers often struggle with time constraints, curriculum pressures, and large class sizes, which limit their ability to focus on individual reading needs. Another important issue is that reading instruction sometimes neglects the importance of critical thinking and interpretative skills, emphasizing rote comprehension

rather than analytical engagement with texts. This study delves into pedagogical practices, learner characteristics, and systemic educational structures that collectively shape the reading experience. It highlights the necessity for reforms in teacher training programs, curriculum design, and classroom resources that align with the demands of 21st-century literacy.

2. Common In-Class Problems in Reading Lessons

2.1 Lack of Student Motivation

Students' lack of motivation in reading lessons is often attributed to monotonous teaching styles and uninspiring texts. In some cases, learners view reading as a task rather than an enjoyable experience. The absence of intrinsic motivation can result in poor reading habits and low achievement. Factors such as limited relevance of the reading material to students' lives, poor classroom climate, and teacher expectations can exacerbate the issue. Educators must recognize that motivation is a key determinant of reading success. Strategies to increase motivation include selecting texts that reflect students' backgrounds, interests, and cultural experiences, and allowing students to choose from a variety of reading materials. Teachers should also incorporate interactive and gamified reading activities to reframe reading as an engaging, purposeful process.

In addition to material selection, classroom atmosphere and teacher-student relationships significantly impact students' attitudes towards reading. A positive, respectful, and encouraging environment can motivate students to take ownership of their learning. Teachers should act as reading role models, sharing their own experiences and enthusiasm for reading. Classroom libraries with diverse genres and multimedia support can also promote a culture of reading. Teachers can adopt collaborative learning structures such as literature circles, reading buddies, or book clubs to build a sense of community and shared purpose around reading (Guthrie & Wigfield, 2000; Deci & Ryan, 1985; Gambrell, 1996).

2.2 Limited Vocabulary and Background Knowledge

One of the major barriers to reading comprehension is a lack of vocabulary and prior knowledge. When students encounter too many unfamiliar words, they are unable to construct meaning, which affects their confidence and overall reading fluency. Additionally, texts that assume prior knowledge can disadvantage learners from diverse backgrounds. Teachers can address this challenge by activating background knowledge through pre-reading discussions, visual organizers, and multimedia resources. It is also beneficial to teach vocabulary in context, using authentic examples, semantic mapping, and morphemic analysis. Developing students' lexical range should be an integral part of every reading lesson.

In multilingual and multicultural classrooms, students may bring diverse linguistic backgrounds that affect their vocabulary acquisition. Teachers must be culturally responsive, recognizing the assets

that students' first languages and cultural experiences bring to the reading process. Instruction should incorporate visual literacy, scaffolding strategies, and multimodal texts to bridge comprehension gaps. Long-term vocabulary development can be supported by structured word learning routines, corpus-based instruction, and digital flashcard systems. Encouraging independent reading and the use of reading journals can further reinforce word learning (Grabe, 2009; Hirsch, 2003; Nation, 2001).

2.3 One-Size-Fits-All Teaching Approach

Applying the same instructional method to all students in a classroom disregards individual learning styles and abilities. A one-size-fits-all approach can marginalize students who require either additional support or more advanced challenges. Differentiated instruction involves tailoring teaching strategies, materials, and assessments to meet diverse learner needs. In reading lessons, differentiation may include using leveled texts, offering choice in reading assignments, and implementing tiered tasks that provide scaffolding where necessary. Teachers should employ formative assessments to identify student needs and adjust instruction accordingly. Training and professional development on differentiated practices can empower teachers to manage varied ability levels more effectively.

Universal Design for Learning (UDL) principles advocate for creating flexible learning environments that accommodate all learners. In practice, this involves offering multiple means of representation, engagement, and expression. Reading instruction can benefit from integrating graphic organizers, audio-visual aids, and differentiated text formats. Teachers can also use learning analytics and adaptive learning software to customize instruction. Professional learning communities (PLCs) can support teachers in developing differentiated lesson plans and sharing effective practices across departments. Inclusive pedagogy requires that teachers not only address skill levels but also cater to emotional and social learning needs (Tomlinson, 2001; Hall, Strangman, & Meyer, 2003; CAST, 2011).

2.4 Insufficient Use of Technology

Technology offers vast opportunities to enhance reading instruction, yet it remains underutilized in many classrooms. Digital platforms can provide personalized reading experiences, track student progress, and offer interactive vocabulary and comprehension exercises. When used strategically, tools such as e-readers, reading apps, and learning management systems can increase student engagement and promote self-directed learning. Additionally, audiobooks and text-to-speech features can support learners with reading difficulties. Teachers must be trained to integrate technology meaningfully, ensuring that it complements rather than replaces effective pedagogical practices.

Digital literacy is a critical component of modern education, and integrating it into reading instruction helps students develop essential 21st-century skills. Blogs, podcasts, and digital

storytelling platforms can serve as creative outlets for reading responses. Tools such as Google Classroom, Padlet, and Flipgrid allow for interactive collaboration and peer feedback. Moreover, Artificial Intelligence (AI)-based reading assistants and comprehension tools can provide real-time support and feedback to struggling readers. To maximize effectiveness, schools must invest in infrastructure, teacher training, and equitable access to devices and the internet (Coiro, 2003; Hobbs, 2010; Warschauer & Healey, 1998).

3. Solutions to In-Class Problems

3.1 Motivational Strategies

- Use texts that are culturally relevant and age-appropriate.
- Integrate storytelling, role-play, and interactive reading games.
- Set achievable reading goals and provide positive reinforcement.

3.2 Building Vocabulary and Prior Knowledge

- Pre-teach key vocabulary before reading.
- Provide visual aids and context clues.
- Encourage the use of bilingual dictionaries.

3.3 Differentiated Instruction

- Design tasks at varying difficulty levels.
- Use group work and peer tutoring.
- Apply flexible grouping based on student needs.

3.4 Integrating Technology

- Use digital reading platforms and e-books.
- Incorporate audio versions of texts.
- Utilize apps for vocabulary practice and reading quizzes.

Conclusion

To improve the quality and effectiveness of reading lessons, it is essential to understand the root causes of in-class challenges and adopt innovative, evidence-based solutions. Motivation, vocabulary acquisition, differentiated instruction, and technological integration all play critical roles in student success. Educators should cultivate a student-centered approach that fosters autonomy, curiosity, and a lifelong love of reading. Future research should explore the long-term impact of these strategies across various educational contexts, including multilingual and underserved classrooms.

By embracing pedagogical flexibility and continuously reflecting on instructional practices, teachers can transform reading lessons into meaningful and empowering experiences for all learners.

This study underscores that reading lessons should evolve to meet the cognitive, emotional, and technological needs of modern learners. Pedagogical transformation requires systemic change involving curriculum innovation, teacher empowerment, and policy support. Collaboration among educators, administrators, parents, and policymakers is necessary to build a strong reading culture. The integration of formative assessment practices, learner autonomy, and reflective teaching can lead to sustained improvements in reading outcomes. Ultimately, reading should be positioned not merely as an academic skill but as a lifelong habit and tool for personal and social development.

References

Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56(5), 458–464.

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.

CAST. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Center for Applied Special Technology.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.

Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14–25.

Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). Differentiated instruction and implications for UDL implementation. National Center on Accessing the General Curriculum.

Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge—of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10–29.

Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Aspen Institute.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31(2), 57–71.

MORPHOLOGICAL FEATURES OF VERBS IN PROVERBS OF THE ENGLISH AND AZERBAIJANI (NAKHCHIVAN) LANGUAGES

AZERBAIJAN (NAHÇIVAN) VE İNGİLİZ ATASÖZLERİNDE FİİLLERİN MORFOLOJİK YAPISI

Gulvira ABBASOVA¹

Abstract

This study provides a comparative analysis of the morphological features of proverbs in English and Azerbaijani, especially those belonging to the Nakhchivan region. The main focus of the study is on the categories of tense, person and gender of verbs. It is shown that regional language features are preserved, with special emphasis on Nakhchivan proverbs. The study has both theoretical and applied significance; can be used in language teaching, practical explanation of grammar and increasing lexical richness. This study makes a new contribution to linguistics and acts as one of the first systematic approaches based on a deep analysis of the morphological structure of proverbs. In this research, selected proverbs from both languages are analyzed, identifying the usage of verbs, their tense forms, and other morphological features. This topic is relevant for both language learners and researchers investigating the internal structure of language. Studying proverbs in both English and Azerbaijani helps to enrich vocabulary and facilitates a proper understanding of deeply meaningful expressions. Furthermore, this study highlights the different or similar characteristics of the morphological structures of two distinct language systems. This allows for obtaining valuable results that can be used in both comparative linguistics and language teaching. Thus, the investigation into the morphological features of proverbs lays the groundwork for analyzing language in terms of both form and meaning, serving as an important area that connects cultural values with linguistic structure.

Keywords: Proverbs, morphological features, language groups, verb

Öz

Araştırmada, her iki dilde seçilen atasözleri analiz edilerek, fiillerin kullanımı, zaman çekimleri ve diğer morfolojik özellikleri belirlenmektedir. Bu konu hem dil öğrenenler hem de dilin iç yapısını araştıran dilbilimciler için güncel ve önemlidir. Hem İngilizce hem de Azerbaycan dilinde atasözlerinin incelenmesi, söz varlığının zenginleşmesine ve derin anlamlı ifadelerin doğru anlaşılmasına olanak tanır. Ayrıca, bu araştırmada iki farklı dil sisteminin morfolojik yapılarının farklı veya benzer özellikleri ortaya konulmaktadır. Bu da hem karşılaştırmalı dilbilim alanında hem de dil öğretiminde kullanılabilecek değerli sonuçlar elde edilmesini sağlar. Sonuç olarak, atasözlerinin morfolojik özelliklerinin araştırılması, dilin hem biçim hem de anlam açısından analiz edilmesine zemin hazırlamakta ve kültürel değerlerle dilin yapısını birleştiren önemli bir alan olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Atasözleri, morfolojik özellikler, dil grupları, fiil

¹ Nakhchivan branch of ANAS, Nakhchivan, Azerbaijan, gulvira_abbasova@mail.ru

Introduction

Proverbs are the mirror of every nation's language, culture, and worldview. They are rich in wise thoughts passed down from the past to the future and convey a society's experience through concise yet deeply meaningful expressions. Proverbs originate from people's life experiences, daily observations, and social interactions. They also serve as examples demonstrating the structure, grammatical features, and expressive capabilities of a language. In this regard, studying the morphological features of proverbs is of great linguistic significance. When proverbs are studied from this perspective, the grammatical structure of the language becomes clearer. For instance, in the Azerbaijani proverb “Tələsən təndirə düşər” (He who rushes falls into the tandoor), a verb form is used, and the idea is expressed through the verb's morphological structure. In contrast, in the English proverb “Haste makes waste”, the relationship between the noun and the verb draws attention. Such comparisons help to better understand the morphological characteristics of a language.

English and Azerbaijani belong to different language families. Azerbaijani is part of the Turkic language family, while English belongs to the Germanic group. Therefore, the morphological structure of proverbs in these languages has distinct characteristics. The main objective of this research is to compare the morphological features of verbs used in proverbs in English and Azerbaijani. The study analyzes selected proverbs in both languages, identifying the usage of verbs, their tense forms, and other morphological features. As a result, the aim is to contribute both theoretically and practically to linguistics.

This topic is relevant for both language learners and researchers investigating the internal structure of language. Studying proverbs in both English and Azerbaijani enriches vocabulary and facilitates a correct understanding of deeply meaningful expressions. Furthermore, this research will reveal how the morphological structures of two different language systems vary or are similar. This allows for obtaining valuable results that can be used in both comparative linguistics and language education. Thus, the investigation into the morphological features of proverbs lays the groundwork for analyzing language in terms of both form and meaning, serving as an important area that connects cultural values with language structure.

The study of proverbs in the Azerbaijani language has been extensively researched by local scholars for many years. Particularly, the folklore examples from the Nakhchivan region offer a rich material base in this field. The worldview, life experience, and linguistic capabilities of the people are clearly reflected in Nakhchivan proverbs.

One of the earliest studies, conducted by Firidun bey Kocharli, also notes that proverbs are closely linked to the language and thought of the people. He emphasized that these expressions play a crucial role in preserving the grammatical structure of the language (Kocharli, 1981, p. 35).

Azizagha Najafov was one of the researchers who investigated the morphological structure of Nakhchivan proverbs. He noted that simple sentence structures and verb-noun combinations predominate in the proverbs belonging to this region. For example, in the proverb “Əyri otur, düz danış” (Sit crooked, speak straight), the imperative mood of the verb and the simple structure are noteworthy (Najafov, 1991, p. 55).

In recent years, the morphological structure of proverbs in both English and Azerbaijani has become a prominent research topic, reflecting contemporary linguistic trends.

In English, Daniel Grove (Grove, 2020, p. 90) has analyzed the structure of proverbs frequently used on social media. He observes that modern youth prefer shorter, more informative, and concise expressions. As a result, many classic proverbs are now being simplified. For instance, the classic proverb “Curiosity killed the cat” is often shortened among young people to “Don’t dig too deep”. Grove highlights that in such cases, the verb's tense form, word order, and overall morphological structure often change.

Let's take a closer look at the tense, person, and voice/mood categories of verbs in both English and Azerbaijani.

Proverbs and sayings convey wise thoughts that distill human life experiences. In such expressions, verb categories hold a special place. Verbs don't just denote actions and states; they also give meaning and direction to an idea through their tense, person, and voice/mood forms. While these categories fulfill the same functions in Azerbaijani and English, their means of expression are completely different.

Verb Tense Categories

In Azerbaijani, verb tenses are primarily formed with suffixes: -ır/-ir (present tense), -dı/-di (past tense), -acaq/-əcək (definite future tense), -ar/-ər (conditional future tense). For instance, in the Nakhchivan proverb “Yalan ayaq tutar, yeriməz” (A lie will stand on its feet, but won't walk), the verb “tutar” shows the future tense, while “yeriməz” displays a negative + present tense structure. Here, the tense forms reflect the sequential and comparative nature of the event.

In English, however, tense forms are more often conveyed through auxiliary verbs and changing verb forms. In the expression “A lie has no legs”, the present tense form of the verb “has” indicates the permanent nature of the event. In proverbs like “He who laughs last, laughs best”, although both “laughs” are in the present tense, they convey a result.

Person Categories

The person category in Azerbaijani is expressed by person suffixes at the end of the verb: -am, -san, -dır, -ıq, -sınız, -lar. For example, in the Nakhchivan proverb “Əlinə fürsət düşəndə özünü

göstərsən” (When an opportunity arises, you'll show yourself), “göstərsən” is in the second person singular. This serves as a direct address or recommendation.

In English, the person category is conveyed by personal pronouns: “I”, “you”, “he/she/it”, etc. In the proverb “You reap what you sow”, the general address form is expressed through “you.”

Verb Voice/Mood Categories

The voice/mood categories of verbs – active, passive, reflexive, causative – are more clearly and formally expressed in Azerbaijani. In the Nakhchivan proverb “Öz başına iş açan, ağlamağa da haqqı yoxdur” (He who creates trouble for himself has no right to cry either), the reflexive (“öz”) and accusative case (“başına”) are evident. In English, such distinctions are primarily understood through context. In the example “He who digs a pit for others, falls into it himself”, the reflexive form is conveyed via “himself”, but it's more indirect.

The imperative form is widely used in proverbs in both languages. In Azerbaijani, it's expressed with the verb stem and negative suffixes: “Yıxılanı baltalama” (Don't axe the fallen), “Susmaq qızıldır” (Silence is golden) [Nakhchivan example]. In English, this takes a negative form via “don't” or “never”: “Don't count your chickens before they hatch”, “Never judge a book by its cover”.

Moods Beyond Imperative

The indicative and optative moods are also common in Azerbaijani: “İstər bağ bağla, istər dağ” (optative mood: Whether you plant a garden or a mountain), “Nə əkərsən, onu biçərsən” (indicative mood: What you sow, you shall reap). In English, these are more often expressed with modal verbs and structures like “may”, “might”, “let”: “May you live in interesting times”, “Let sleeping dogs lie”. The clearer visibility of verb voice/mood categories in Azerbaijani is due to its synthetic structure. For instance, in the Nakhchivan expression “Danışmaz adamdan qorx” (Fear the silent man), “danış-maz” morphologically indicates both negation and the indicative mood. In English, this idea is rendered as “Beware of the silent man”, where passivity is shown by the adjective “silent”, and the verb itself is not passive.

Conclusion

As a result of this comparison, it becomes clear that in Azerbaijani proverbs, verb categories are directly expressed through suffixes, forming the basis of the grammatical structure. In English, these meanings are conveyed through syntactic structure, auxiliary verbs, and word order. Thus, a comparative analysis of verb tense, person, and voice/mood categories shows that both languages express the same ideas through different means. Studying these differences allows for a better understanding of the structure of proverbs and the selection of effective methods in the language learning process.

References

- Grove, D. (2020). "Digital Proverbs: Structure and Use Among Youth". *Journal of Pragmatics & Language Learning*, 12(1), 88-97.
- Köçərli, F. (1981). *Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi* [History of Azerbaijani Literature]. Baku: Maarif. (pp. 34-41)
- Mieder, W. (2004). *Proverbs: A Handbook*. Greenwood Press. (pp. 13-35)
- Nəcəfov, Ə. (1991). *Azərbaycan dilində atalar sözlərinin leksik və qrammatik xüsusiyyətləri* [Lexical and Grammatical Features of Proverbs in the Azerbaijani Language]. Baku: Elm. (pp. 48-67)

LINGUISTIC PERSONALITY OF AUTHORS IN AZERBAIJANI LITERATURE

AZERBAIJAN EDEBİYATINDA YAZARLARIN DİLSEL KİŞİLİĞİ

Gunay BAGHIROVA¹

Abstract

In this research we tried to define the linguistic personality of an Azerbaijanian writer analyzing one of his works. For this we first defined such linguistic terms as cognitivism, culture and cognitive assimilation, linguistic personality. Since cognitivism deals with whole ethno-linguopsychological society, also the term culture represents adaptation of an individual to this cultural environment, linguistic personality can be linked to the national character.

We analyzed linguistic personality as an information addressee who is not able to disguise his linguacultural characteristics. This is possible due to hermeneutical analysis. A writer creates his heroes consciously and knows what character he will create and which societal features that character will have. The writer appears in the text as a linguistic personality himself because he cannot construct himself. He transmits his own linguistic and cultural features implicitly and subconsciously, which relate to temporal and spatial peculiarities of that time.

The analysis of A. Hagverdiyev's "Father and Son" reveals the linguistic personality of the writer belonging to the temporal and spatial society of that time. A. Hagverdiyev was born in a bek family, got a good education, studied eastern literature and culture, and knew Arabic and Persian languages well. All these are unconsciously reflected in his works and speeches of characters.

In the above mentioned work one of the characters uses Persian words and sentences several times. Besides the Persian language, the great poet Sadi Shirazi's name proves the erudition and high education of the author. Also, the names of various places and cities in the work displays the author's wide outlook. In childhood A. Hagverdiyev studied in Tiflis and Petersburg, later lived, worked and travelled in Iran, Transcaucasia, Dagestan, Central Asia.

A. Hagverdiyev's next peculiarity expressed implicitly in his work is high appreciation of education. He claimed that only being educated a person may have a decent life. Also, the writer eagerly advises to help the children from poor families who thirst for knowledge. As to religion and spirituality, A. Hagverdiyev's childhood and upbringing was imbued with Islam. So, he describes his nation with deep faith in God.

In conclusion, we can claim that a creator of a text demonstrates himself as a linguistic and cultural personality subconsciously. The author of a work is considered to be the carrier of certain psychological, social and cultural values.

Keywords: cognitivism, culture, linguistic personality, hermeneutic analysis

Öz

Bu araştırmada, bir eserini analiz ederek Azerbaycanlı bir yazarın dilsel kişiliğini tanımlamaya çalıştık. Bunun için öncelikle bilişselcilik, kültür, bilişsel özümseme ve dilsel kişilik gibi dilbilimsel terimleri tanımladık. Bilişselcilik tüm etno-dilsel-psikolojik toplumu ele aldığı için, kültür terimi de bireyin bu kültürel ortama uyumunu temsil eder; bu bağlamda dilsel kişilik, ulusal karakterle ilişkilendirilebilir.

¹ PhD in Philology, Azerbaijan University of Languages, Philology Faculty, Stylistics of the English language, Baku, Azerbaijan, t.gunay_adu.edu@hotmail.com

Dilsel kişiliği, linguakültürel özelliklerini gizleyemeyen bir bilgi muhatabı olarak inceledik. Bu, hermenötik analiz sayesinde mümkündür. Bir yazar kahramanlarını bilinçli olarak yaratır ve nasıl bir karakter oluşturacağını, o karakterin hangi toplumsal özelliklere sahip olacağını bilir. Yazar, metinde bir dilsel kişilik olarak kendisi de ortaya çıkar çünkü kendisini tamamen gizleyemez. Kendi dilsel ve kültürel özelliklerini örtük ve bilinçdışı bir şekilde aktarır; bu özellikler ise ait olduğu dönemin zamansal ve mekansal özellikleriyle ilişkilidir.

A. Haqverdiyev'in "Baba ve Oğul" adlı eserinin analizi, yazarın o dönemin zamansal ve mekansal toplumuna ait dilsel kişiliğini ortaya koymaktadır. A. Haqverdiyev bir bey ailesinde doğmuş, iyi bir eğitim almış, Doğu edebiyatı ve kültürünü incelemiş, Arapça ve Farsçayı iyi derecede bilmiştir. Tüm bu özellikler eserlerinde ve karakterlerin konuşmalarında bilinçdışı bir şekilde yansımaktadır.

Yukarıda bahsi geçen eserde karakterlerden biri birkaç kez Farsça kelime ve cümleler kullanmaktadır. Farsça dilinin yanı sıra büyük şair Sadi Şirazi'nin adının geçmesi, yazarın bilgi birikimini ve yüksek eğitim düzeyini ortaya koymaktadır. Ayrıca eserde geçen çeşitli yer ve şehir adları, yazarın geniş bakış açısını sergilemektedir. A. Haqverdiyev çocukluk döneminde Tiflis ve Petersburg'da eğitim almış, daha sonra İran, Güney Kafkasya, Dağıstan ve Orta Asya'da yaşamış, çalışmış ve seyahat etmiştir.

A. Haqverdiyev'in eserinde örtük olarak ifade edilen bir diğer özelliği ise eğitime verdiği yüksek değerdir. O, yalnızca eğitilmiş bir insanın düzgün bir yaşam sürebileceğini savunmuştur. Ayrıca, bilgiye susamış yoksul aile çocuklarına yardım edilmesini içtenlikle tavsiye etmiştir. Din ve maneviyata gelince, A. Haqverdiyev'in çocukluğu ve yetişme tarzı İslam'la yoğrulmuştur. Bu nedenle, milletini Allah'a derin bir inançla tasvir etmiştir.

Sonuç olarak, bir metnin yaratıcısının kendisini dilsel ve kültürel bir kişilik olarak bilinçdışı şekilde ortaya koyduğunu söyleye biliriz. Bir eserin yazarı, belirli psikolojik, sosyal ve kültürel değerlerin taşıyıcısı olarak kabul edilir.

Anahtar Kelimeler: bilişselcilik, kültür, dilsel kişilik, hermeneutik analiz

In this research we tried to define the linguistic personality of an Azerbaijanian writer analyzing one of his works. For this, first we should define several linguistic terms such as cognitivism, culture and cognitive assimilation, linguistic personality. Cognitive linguistics studies the natural language as an instrument for organization, processing and transmission of information, also tries to find traces of ethnic mentality in language units. Cognitivism is interested not in a separate person, but in a whole linguistic society, in an ethno-lingua-psychological community. While the notion of culture represents the assimilation of a certain system of facts and the adaptation of an individual to this cultural environment, i.e. cognitive assimilation. J. Piaget (1983) considers cognitive assimilation as a special case of biological assimilation, and the language acquisition as a special case of cognitive assimilation. To our mind, mastering a language means mastering cultural heritage, and this exposure to the cultural heritage makes an individual a member of the nation as a whole cultural-historical unity.

As to the notion of linguistic personality, its founder in Russian linguistic discourse was V. V. Vinogradov. He analyzes the process of becoming a linguistic personality on the basis of formation of norms of Russian national literary language. (1978) The sample of linguistic personality for Russian culture is A. S. Pushkin, for whom the main criteria was communicative effectiveness of

language units, i.e. any individual realizes his human reality not merely in formal speaking, but in speaking oriented on reaching a goal. Additionally, by this communicative effectiveness it is possible to manipulate the formation of other linguistic personalities, both indirectly by literature and directly individually.

Another Russian researcher of the notion of linguistic personality Y. N. Karaulov (1987) linked this actual term of modern linguistics with the national character. During many centuries the study of a language was accompanied with the study of the nation, of their national character, their life conditions and the influence of those conditions on their mind. Another feature of linguoculturology is that a nation's culture must be studied from its texts as the culture is represented in the texts and those texts are coded content of that culture. Since a nation's life is mirrored in belles-letters texts with its diversity and since the linguistic personality is best unfolded exactly in this imaginative space, it is advisable to study a nation's culture from the belles-letters materials.

Without delving into details of differentiation of the notions "author", "writer", "narrator", "storyteller", we are going to analyze linguistic personality as an information addressee who is not able to disguise his linguacultural characteristics. This is possible due to hermeneutical analysis which is a decoding of unconscious meaning of the discourse. A writer creates his heroes consciously and knows what character he will create and which societal features that character will have. While the writer himself appears in the text as a linguistic personality because he cannot construct himself. He transmits his own linguistic and cultural features implicitly and subconsciously, which relate to temporal and spatial peculiarities of that time both in physical and cultural sphere.

We are going to do our analysis on the material of two quite different, but at the same time similar writers of Azerbaijanian and American literature. A. Hagverdiyev's "Father and Son" will be compared with F. S. Fitzgerald's "The Diamond as Big as the Ritz".

The analysis of A. Hagverdiyev's "Father and Son" reveals the linguistic personality of the writer belonging to the temporal and spatial society of that time. A. Hagverdiyev was born in Shusha in a bek family and got a good education first in his native town, then in Tiflis and Petersburg. As many of his peer-compatriots, he studied eastern literature and culture, and knew Arabic and Persian languages well. All these are unconsciously reflected in his works and speeches of characters.

In the above mentioned work by A. Hagverdiyev (1912, p. 14) one of the characters by name Rustam uses Persian words and sentences several times: ...yəqin Sədidə oxuyubsan: "Bə məcmən ki, dər ayənd şahidani dü aləm!"; "Şənidən key bürvəd manəndi didən". ("... perhaps you read Sadi: "Such feast where witnesses from both worlds gather!"; "Where is to hear, where is to see."); "... xahi nəşəvi risva, həmrəngi cəmaət şov!"; "... begir in cami-təlx əz dəsti-şirin ..." ("If you don't want to disgrace yourself, behave like surrounding people ..."; "Take this bitter cup from sweet hands ...").

Besides the Persian language, the great poet Sadi Shirazi's name proves the erudition and high education of the author.

Similarly, in the novel "The Diamond as Big as the Ritz" by F. S. Fitzgerald (1922, p. 5) the statement "Hades was too small to hold their darling and gifted son" transmits much information about the author. This sentence associates with Philip II of Macedon's enthusiastic comment to his son who tamed the rabid Bucephalus: "Find for yourself a kingdom which you deserve, my son. Macedonia is too small for you!" This statement implicitly characterizes a representative of an elite American society as well as a person with a good education and knowledge of Ancient Greece history. Additionally, we must say that the detection of such characteristics depends on the addressee's, i.e. reader's awareness.

Alongside with the detection of imagery, in A. Hagverdiyev's story the author's other traits are revealed. For instance, on page fifteen the names of several various places and cities are given: Parisin "Bolon meşəsi", Peterburqun Nevski prospekti, Berlinin "Cökə xiyabanı" (Boulogne Forest in Paris, Nevsky Avenue in Petersburg, Unter den Linden in Berlin), which displays the writer's wide outlook. In childhood A. Hagverdiyev studied in Tiflis and Petersburg, later lived, worked and travelled in Iran, Transcaucasia, Dagestan, Central Asia, etc. Moreover, there is a belief that not the person who reads much, but the person who travels much knows much. Having been in so many cities of the world, A. Hagverdiyev surely will use his experience at least in one of his works.

Likewise, in F. S. Fitzgerald's "The Diamond as Big as the Ritz" entirely neutral statement several generations in the sentence "John T. Unger came from a family that had been well known in Hades – a small town on the Mississippi River – for several generations". Characterizes its author as a representative of an elite American family. It's necessary to note that F. S. Fitzgerald came from a wealthy American family whose second great-granduncle was the author of the USA anthem, i.e. the writer was a successor of those people who created the country and the mentality of its population. He studied at elite schools that left an imprint on his character and outlook.

A. Hagverdiyev's next peculiarity expressed implicitly in his work is high appreciation of education. The sentence "Heç olmasa bu uşağı oxudaq, bəlkə savadı cəhətinə asan çörək qazanıb bizə rəhmət oxuya ..." ("It's necessary at least to educate this child in order he could easily earn money due to his knowledge and thank us for that") clearly shows that the writer as well as many of his compatriots highly appreciated education and claimed that only being educated a person may have a decent life. At that period of history, most Azerbaijanians were illiterate, couldn't write even their names and signed by their thumb print. Having got an important letter, they couldn't read and asked a "mirza" (the small amount of people who could read and write and worked at offices) to do it for them. That's why many people in Azerbaijanian society eagerly tried to educate their children for a

better tomorrow. For this, they even were ready to give as much money as needed just to see their children studying and living a better life: “Bala, mənim gözümlün ağrı-qarası sənsən. Mən sənə nə qədər lazımdı pul göndərim, ancaq sən oxu, adam ol və korluq çəkmə...”; “Mən də ona baxıb fəxr edəcəyəm...” (“You are my only child. I’ll send you as much money as you need, you just study, become a man and live better...”; “I’ll watch him and feel proud...”).

Moreover, the writer eagerly advises to help the children from poor families who thirst for knowledge: “Bu dövlətin binası mənim savadım olub. Ona görə, bala, övladın olsa bitərbiyə qoyma və elm axtaran fəqir uşaqlarına həmişə kömək elə...” (“The basis of this wealth was my education. So, my son, you too don’t leave your children uneducated and always help poor children who are eager to study”). At this historical period in Azerbaijanian society there were not few benefactors and philanthropists who helped skillful and capable children of their motherland. To name Zeinalabdin Taghiyev, who built the first gymnasium for girls in Baku, is enough.

Identically, in F. S. Fitzgerald’s “The Diamond as Big as the Ritz” a special appreciation is given to education and training: “That respect for a New England education which is the bane of all provincial places, which drains them yearly of their most promising young men, had seized upon his parents”. However, unlike A. Hagverdiyev, F. S. Fitzgerald speaks not only about usual tendency to educate children, but implicitly criticizes the eager to leave the borders of their own cultural circle and the tendency of the best citizens to leave the provincial regions of the country and literally flee the home. The patriotic feelings make the writer regret the fact that the reverence for the education in New England totally withers the provinces. The writer as every patriotic, idealist citizen wants all American territories develop in parallel. Also, the admiration with their own civilization associated with education assuming great investment is so characteristic for the Americans. They invest great amounts of money in the activity that makes a profit only after decades.

As to religion and spirituality, it is necessary to note that in the Azerbaijanian society of that time worship of God and implementation of all requirements of Koran were highly appreciated: “...xəyalından çıxartma ki, müsəlmansan. Quranın və peyğəmbərin şəriətinin hökmlərinə həmişə itaət elə və bilgilən ki, ...llahın əli və kölgəsi heç vaxt sənə üstündən kəməlməz... Əgər səndən bir səhv baş versə, tövbə elə...” (“...don’t forget that you’re a Muslim. Always follow the requirements of God and Prophet’s Sharia, and be sure that... God’s blessing will never leave you... If you make a mistake, take an oath”). The older generation tried to do namaz on time, to pray and obey laws of Koran. A. Hagverdiyev’s childhood and upbringing was imbued with Islam. So, he describes his nation with deep faith in God, who believed that God’s loyal slaves are certainly blessed forever: “Allah mənə neçə oğul və qız verib, yenə məsləhət bilib əlimdən alıb” (“God blessed me with so many sons and daughters, but decided it necessary to later take them back”).

Whereas in “The Diamond as Big as the Ritz” by F. S. Fitzgerald the name of the place itself (Hades) is related to religion. Here a great size of background knowledge is required. Hades is the underground world and the world of the dead. So, the name of the city is obviously associated with the ancient Greek Hades. The author associates Hades with the world of the dead considering the high society of the city dead. He means the state where the “dead” conduct business, govern, argue, think of themselves highly or lowly and even dream of something, but there is no effort in time; consequently, there is no life. All these characterize the author’s mentality and reveals him as a linguistic personality who was formed under direct influence of European spirituality.

On the other hand, the writer’s heroes naturally combine characteristic features of social types, cultural images, and linguistic personalities. Consequently, detecting linguo-cultural characteristics of personages, we identify linguistic personality of those real types of people who were the author’s contemporaries.

In A. Hagverdiyev’s novel “Father and Son” after his father’s death Khalil has to leave his education and earn money to provide his mother and little sister: “... bir xırda savadla məktəbi tərk edib anasına və bacısına çörək qazanmaq fikrinə düşdü...” (“...he had to leave his education unfinished and earn money for his mother and sister”); “Bir külfət gözünü dikib bir balaca yetimə...”; “...bəlkə ayda beş-altı manat məvacib alıb onunla özünü və yetim bacısını saxlasın...” (“The whole family is waiting bread from the little orphan”; “...maybe he will earn five-six manats a month to provide himself and his orphan sister...”). These statements, firstly, prove the nation’s bravery and how a child courageously begins working to earn money for his family despite his being little and unfinished education. Also, the writer, being an educated and patriotic person himself, wishing literacy for all his countrymen, expresses his pity for the children who have to leave their education for various reasons, though implicitly.

However, the nation’s courage does not end here. In the sentence “Xəlil şadlığından bilmədi ki, nə tövr gəldi evə çıxdı. İndi balaca uşaq özünü kişi və külfət sahibi hiss edirdi və bu hiss onun üçün bir mayeyi-iftixar olmuşdu”. (“From happiness Khalil didn’t know how he came home. Now the little child considered himself a man and head of the family, and this feeling was pride for him”) the words “little child” and “pride” have a crucial meaning since it is a child who takes a big responsibility for his family on his own shoulders, although he is little enough for such burden. Despite this responsibility and burden, Khalil considers it not just as a duty but as pride. Herewith, he realizes all the seriousness of this responsibility, this is why he considers himself “a man” and “a head of the family”, not just the only male person in the family left after the father’s death who has to provide the family.

Whereas, the notions of bravery, family, and protection of property in F. S. Fitzgerald's novel are expressed in some other way. The sentence "This belongs to us. This is where the United States ends, father says." shows that the defining trait of American mentality is untouchable and sacred ownership. The protection of one's property even with any type of weapon has legal and economical basis. As well as, the right of owning a weapon is sacred for the Americans, and it is an essential fragment of the Bill of Rights.

Furthermore, the notion of mother is important for the linguocultural analysis. A. Hagverdiyev depicts a mother's great role in an Azerbaijanian family by the following statements: "...anasına xəbər gətirdi ki..."; "...bəlkə anam razı olmadı..."; "...anasından izn istədi..." ("...he brought news to his mother..."; "...if mother disagrees..."; "...asked his mother for permission..."). The Azerbaijanian people appreciate the mother's image so high that important news is brought to her and permission is asked from her. The mother's image displays a loving and caring woman who does not want to leave his son out of sight, but for his success and happiness she is ready to bear that pain: "Biçarə övrət Quran götürüb əziz oğlunu Quranın altından keçirib dalınca bir qab su atıb ağlaya-ağlaya mənzilə qayıtdı." ("Poor woman, taking Koran, let her son go under it and, pouring out a bowl of water after his son, cried and entered in.").

At the same time, she is very delicate, this is why she takes offense, even dies of grief when her son answers her rudely because he got into the circle of bad friends: "Əkbərin anasına bu növ cavabı nə tövr təsir etdisə, binəva övrət o gün axşamadək ağladı ..." ("Akbar's such answer to his mother affected her so that the poor woman cried till night that day."); "... qəzəbnak: "Bir yol, sənin borcun deyil!" - deyib, gedib yatdı. Binəva övrət xiffətindən naxoşluğa düşüb, bir neçə gün yatıb tanrı rəhmətinə getdi" ("...nervously: "It's not your business," he said and went to bed. The poor woman got ill and having lain in bed for several days died").

Especially, mother is highly respected by the head of the family. Before his death father calls Akbar to give him some pieces of advice, the very first one of which is the advice about his mother. He deeply appreciates his wife's hardship and demands the same attitude from his son, emphasizing the contentment of God and his soul after death if the son carries out father's will: "...Əvvəl, bala, bu qoca anan ki, burda oturub, sənin çox zəhmətini çəkib, sənə süd verib, gündüzlər və gecələr gözlərini sənin gözlərinə dikib və rahat olmuyub, nə yatmayıb, səni dizlərinin üstə bəsləyib, sənin barəndə cəmi analıq haqqını yerinə yetirib. ...sən də onu axır günündə gözdən qoymuyasan, həm mənim ruhum səndən razı olar, həm Allah" ("First, my son, your old mother sitting here worked hard for you, fed you with her milk, cared about you day and night, and worried about you, didn't sleep, grew you on her knees, performed all her maternal duties concerning you. ...and you don't leave her without attention in her last days, then my soul and God will be content with you...").

However, in F. S. Fitzgerald's novel the image of a mother is depicted in some other way. The writer creates a typical American provincial woman of middle sufficiency, even of a local noblewoman. Mrs. Unger was famous among local people for her political addresses. Here the background information about the history of woman movement becomes very demanded for the analysis of the novel because the neutral statement "political addresses" has a close connection with cultural-historical context. Appearance with political speeches became a standard of social life in the United States at that time.

When Mrs. Unger sees her son off, she packs his suitcase with maternal feelings and stuffs it with various things. Herewith, it is necessary that the suitcase is "stuffed", which is a characteristic feature of the linguistic and cultural personality of an American woman. Also, the fragment "Not that we mind that, you know, father and I, but it upsets mother and the girls" displays certain traits of the personage. Presence of killed and great amount of captives upsets mother and the girls. Especially, it just upsets them, and no more. The later depiction of the lads' meeting with Percy's mother and sister once more proves the insignificance of that sadness as the women of this house are considered beautiful unearthly creatures, and they are so beautiful because nothing in the world can depress them, and their faces are so serene.

In conclusion, it is necessary to note that belles-letters text allows to judge adequately about the linguistic personality of the writer and his personages. The author as a linguistic personality is always a more adequate and objective category than his personages because the latter is the result of narrative creation while the creator of the text demonstrates himself as a linguistic and cultural personality subconsciously. The author of a work is considered to be the carrier of certain psychological, social, and cultural values.

References

- Fitzgerald, F. S. (1922). *The Diamond as Big as the Ritz*. NY: Ch.Scribner's Sons, 5
- Hagverdiyev, A. (1912). *Father and Son*. Baku: Kaspi, 14
- Karaulov, Y. N. (1987). *The Russian Language and Linguistic Personality*. M.: Science
- Piaget, J. (1983). *Psychogenesis of Knowledge and its Epistemological Meaning / Semiotics*. M.: Raduqa
- Vinogradov, V. V. (1978). *The History of Russian Literary Language*. M.: Science

THE ROLE OF ABBREVIATIONS IN THE EVOLUTION OF ENGLISH PERSONAL NAMES

İNGİLİZ KİŞİ İSİMLERİNİN EVRİMİNDE KISALTMALARIN ROLÜ

Gunel Khanlar YUNUSOVA¹

Abstract

English is one of the most widely spoken languages worldwide and possesses a rich history and complex structure. Proper names, especially personal names, constitute an important part of the language and culture. The abbreviation of personal names is an important phenomenon in the evolution of the language.

Amidst the dynamic nature of language and the development of social communication, various abbreviated forms of personal names have emerged and become widespread. These abbreviations not only serve the function of simplifying the language but also express emotional closeness in social relationships.

In English, the abbreviation of personal names that is, replacing the full name with a shorter form is widely used in daily communication, written texts, and socio-cultural practice. This phenomenon is not merely aimed at simplifying spoken language but also forms a part of social interaction and cultural style.

Abbreviations are closely related not only to linguistic efficiency but also to cultural communication, personal identity, and social status. Such name forms are widely used in everyday communication, public life, and media, and have a broader application compared to other languages.

English personal names have undergone a long historical development closely linked to the history of the English people. The creators of English personal names were the Anglo-Saxons. The invasion of the Scandinavians (Danes and Norwegians) did not significantly affect the system of names formed among the Anglo-Saxons at that time.

It is well known that the Norman Conquest was a major historical event that influenced the future development of the English people and language. After the defeat of the Anglo-Saxon army at Hastings in 1066, the Duke of Normandy, William, was declared King of England.

The highest civil and church offices were held by officials and clergy who came with him and later settled in England, speaking various Old French dialects of Norman French. The conquerors introduced their own names (modern names such as William, Robert, Richard, Roger, etc.), which soon began to displace Anglo-Saxon names.

Keywords: abbreviation of personal names, full name with a shorter form, full middle name, rhyming substitution

Öz

İngilizce, dünya çapında en yaygın konuşulan dillerden biridir ve zengin bir tarihe ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Özel isimler, özellikle kişi isimleri, dilin ve kültürün önemli bir parçasını oluşturur. Kişi isimlerinin kısaltılması, dilin evriminde önemli bir olgudur.

¹ Senior Lecturer, Azerbaijan University of Languages, Department of English Stylistics, Baku, Azerbaijan, yunusovagunel7@gmail.com

Dil yapısının dinamik doğası ve sosyal iletişimin gelişimi sürecinde çeşitli kısaltılmış kişi ismi formları ortaya çıkmış ve yaygın hale gelmiştir. Bu kısaltmalar yalnızca dili sadeleştirme işlevi görmekle kalmaz, aynı zamanda sosyal ilişkilerde duygusal yakınlık ifadesi de sağlar.

İngilizcede kişi isimlerinin kısaltılması yani tam ismin daha kısa bir form ile değiştirilmesi günlük iletişimde, yazılı metinlerde ve sosyo-kültürel pratikte yaygın şekilde kullanılmaktadır. Bu olgu sadece konuşma dilini sadeleştirme amacı taşımaz, aynı zamanda sosyal etkileşim ve kültürel tarzın bir parçasını oluşturur.

Kısaltmalar yalnızca dilsel verimlilikle değil, aynı zamanda kültürel iletişim, kişisel kimlik ve sosyal statüyle de yakından ilişkilidir. Bu tür isim formları gündelik iletişimde, kamusal yaşamda ve medyada yaygın olarak kullanılmakta ve diğer dillere kıyasla daha geniş bir kullanım alanına sahiptir.

İngiliz kişi isimleri, İngiliz halkının tarihiyle yakından bağlantılı uzun bir tarihsel gelişim sürecinden geçmiştir. İngiliz kişisel isimlerinin yaratıcıları Anglo-Saksonlardı. İskandinavların (Danimarkalılar ve Norveçliler) istilas, o dönemde Anglo-Saksonlar arasında oluşmuş isim sistemini önemli ölçüde etkilememiştir.

Norman Fethi'nin, İngiliz halkının ve dilinin gelecekteki gelişimini etkileyen büyük bir tarihsel olay olduğu iyi bilinmektedir. 1066 yılında Hastings'te Anglo-Sakson ordusunun yenilmesinden sonra Normandiya Dükü William, İngiltere Kralı ilan edilmiştir.

En yüksek sivil ve dini makamlar, onunla birlikte gelen ve daha sonra İngiltere'ye yerleşen, Norman Fransızcasının çeşitli Eski Fransız lehçelerini konuşan memur ve din adamları tarafından doldurulmuştur. Fatihler, kendi isimlerini (günümüz isimleriyle William, Robert, Richard, Roger vb.) tanıttılar ve bu isimler kısa sürede Anglo-Sakson isimlerini geri plana itti.

Anahtar Kelimeler: kişi isimlerinin kısaltılması, tam ismin daha kısa bir form ile değiştirilmesi, tam orta isim, kafiye dönüşüm

English personal names are a topic that constantly presents surprises. It is worth paying attention to how modern English-speaking parents show originality when choosing names for their children. Remember the Beckhams and their children: Brooklyn Joseph, Romeo James, Cruz David, and finally, their daughter Harper Seven (apparently, Harper carries the writer's name, and seven is a lucky number in the lives of seven footballers wild originality).

In the UK, USA, Canada, and several other countries, middle names fictional or real are popular; these are second names placed between the given name and the surname. As a rule, parents choose middle names either based on their preferences or to honor a relative, alongside the given name.

Second, third, fourth, and further names are widespread in royal and upper-class families: for example, the full name of the Queen of England is Elizabeth Alexandra Mary (she does not use her surname), and J. R. R. Tolkien is another example. Middle names are often abbreviated, for instance, John D. Rockefeller (John Davison Rockefeller) or George W. Bush (George Walker Bush).

Sometimes, conversely, a person may prefer to be called by their first name: F. Scott Fitzgerald. It is quite rare for a person to be given just the initial of their full middle name: Harry S. Truman.

Sometimes people omit their given or middle name. For example, take the writer whose full name is Nelle Harper Lee but is known as Harper Lee.

Today's naming trends tend toward extreme eccentricity. According to The Guardian's 2013 statistics, the fastest-growing boys' names in the USA are King, Messiah, and Major. Many people name their children after favorite characters, for example, Kallen from Edward Cullen in the Twilight book and film series.

Another point related to English personal names is their abbreviations and derivatives, which can confuse people unfamiliar with English-speaking cultures and customs. We will divide personal name shortenings into three categories: those that cannot be explained, those formed by simple abbreviations, and those formed by abbreviations plus suffixes.

Unexplainable shortenings include: Bill from William, Bob from Robert, Peg from Margaret, Polly/Merry from Mary, Hank from Henry, and Ted from Edward. The most common abbreviation was and still is Dick from Richard. Richard can also be shortened to Rich and Hick. Roger is abbreviated as Rodge, Hodge, Nodge, or Dodge. Nan and Nancy are abbreviations of Ann, Nell from Ellen, and Noll from Oliver (Allen, 2005, pp. 54-55).

The difficult-to-pronounce [r] sound was often dropped in the Middle Ages, creating abbreviations such as Babs from Barbara, Biddy from Bridget, Fanny from Frances, Hal from Harry, Molly from Mary, and Sally or Sadie from Sarah. The same happened with combinations like Dot from Dorothy and Bettie, or Bess from Elizabeth.

Examples of simple abbreviations include Alex from Alexander, Barb from Barbara, Ben from Benjamin, Deb from Deborah, Con from Jonathan, Larry from Agnes, Lou from Louis, and Mike from Michael. Sometimes, after shortening a name, the ending rather than the beginning is retained, for example: Beth from Elizabeth, Fred from Alfred, Greta from Margareta, Ness from Agnes, Tina from Christina, Tony from Anthony, Lynn from Carolyn, and Trish or Trisha from Patricia. Syncope can also be used: Austin from Augustine or Aline from Adeline (Huseynova & Yunusova, 2017, pp. 105-106).

There is an interesting story about the name Jack, which is considered an abbreviation of John. For example, John Kennedy was called Jack by his friends and relatives. The name John has a rich history that goes back to biblical times. However, in the Middle Ages, the name John was influenced by Germanic languages and became Jankin or Jackin, hence Jack.

Polly is a shortened name used, so to speak, for everyday use. The first thing that comes to mind is Pollyanna. But a seemingly logical idea puts us in a dilemma because Pollyanna is a compound name: Polly plus Anna. And so, we return to where we started (Oxford Reference, 2011).

Actually, Tom Sawyer's strict aunt was most likely named Mary. Don't raise your eyebrows in surprise and point your finger at your temple. Yes, there is a common letter, but the reality is that Polly is a common English abbreviation for Mary.

In short, the story goes like this: Mary is affectionately called Molly, and the English love to change the first letter in shortened names as if to rhyme them. Thus, the chain emerges: Mary- Molly-Polly.

However, Polly could rhyme with another name. Then the chain would be different: Dorothy-Dollie-Polly. So, Polly might be the full name Dorothy of the aunt. Both versions are quite legitimate and normal for an English-speaking reader.

For example, determine where Peggy's full name comes from. To do this, you need to work backward. Peggy is a variant of Maggie, and Maggie is a shortening of Margaret. So, Peggy's full name is Margaret.

Determine how the well-known nickname Dick is a contraction of Richard and how one came from the other. The algorithm is: Richard-Rich-Dick. Here, you also see rhyming substitution.

Vowel-Consonant

Thus, Ann becomes Nancy, Ellen becomes Nell, and Edward becomes Ned. By the way, if you apply the rhyme rule to Ned, you easily get the name Ted. Yes, oddly enough, Teddy in English can be a short form for Edward. However, it can equally be a short form for Theodore.

If it is hard to imagine that the president will always be called Vova Putin everywhere, for the English-speaking world Bill (not William!) Clinton is an ordinary occurrence.

Moreover, it often happens that a shortened name begins to live its own life and becomes a full name by itself. And in all documents, it is written in exactly this form.

There are several types of name shortenings in English:

1. Abbreviations with suffixes. Thirteen affectionate forms of address are formed this way. Examples: Sammy (Samuel), Jimmy (James), Denny (Daniel), Connie (Con), Charlie (Charles), Debbie (Deborah), Abby (Abigail).

2. Simple abbreviations. Thirteen are formed by dropping part of the word. Examples: Aline (Adeline), Austin (Augustine), Lisa (Elizabeth), Trish, Trisha (Patricia), Lynn, Cara (Carolyn), Tony (Anthony), Tina (Christina), Fred (Alfred), Beth (Elizabeth), Mike (Michael), Larry (Laurence), Alry (Laurence), Alexander.

3. Unexplained abbreviations. Thirty-four generally do not closely resemble the original full form of the name. Such shortenings include: Bill (William), Bob (Robert), Hank (Henry), Peg

(Margaret), Ted (Edward), Nancy (Ann), Biddy (Bridget), Hal (Harry), Doth (Dorothy), Betty (Elizabeth) (Huseynova & Yunusova, 2019, pp. 45-46).

The acceptance of new names was more intense among ruling circles. Only a few Anglo-Saxon names survived: Alfred, Edward, Hilda (Barlett, 2010, p. 3).

The influence of Christianity, which began to spread in England in the 7th century, also contributed to the displacement of Anglo-Saxon pagan names. Missionaries of Pope Gregory the Great began to arrive from Rome to England at the end of the 6th century. They used the support of royal authority, and the spread of the new religion was quite rapid.

Monasteries and schools where teaching was conducted in Latin gradually became centers for the dissemination of ancient Greek and Roman pagan and Christian cultures.

The nomenclature of personal names began to be supplemented with biblical names, which were incomprehensible to the general population. Members of the royal family and high-ranking officials began to be called by canonical Christian names.

It is known that by the end of the 12th century, the name John in the Bible was the fifth most used name after William, Robert, Ralph, and Richard. The female biblical names Mary, Anne, Joan, and Elizabeth were first recorded in written documents at the beginning of the 13th century.

In 1538, the mandatory registration of newborns receiving first and last names at baptism was introduced in England. Most likely, from this time on, the church tried to spread canonical Christianity more intensively and extensively (Shissem, 2012).

References

Allen, Grant. *Anglo-Saxon Britain*. Project Gutenberg, 2005.

Bartlett, Robert. *1066 and All Those Baby Names*. BBC News Magazine, 4 August 2010.

Huseynova, M., & Yunusova, G. *Culture with Speech Styles*. Baku: Elm və Təhsil, 2019. 200 p.

Huseynova, M., & Yunusova, G. *English Stylistics (Lectures, Exercises and Glossary)*. Baku: FM Print, 2017. 300 p.

Oxford Reference. *Christian Names*. Oxford University Press, 2011.

Shissem. *Evolution of Names*. Hissem.com, 2012, sec.

AMERİKAN BOARD MİSYONERLERİNİN MÜZİK FAALİYETLERİ*

MUSICAL ACTIVITIES OF AMERICAN BOARD MISSIONARIES

Hilal AKBULUT¹

Öz

Bu çalışma, 19. yüzyılın ilk yarısından itibaren Osmanlı coğrafyasında faaliyet gösteren Amerikan Board misyonerlerinin müzik yoluyla yürüttükleri misyonerlik faaliyetlerini ve bu çalışmaların Osmanlı toplumundaki kültürel dönüşüme etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle Protestan öğretilerini yerel halka benimsetmek üzere yapılan çeviri çalışmaları, müzik eğitimi ve uygulamaları özelinde değerlendirilecektir.

Amerikan Board, Protestanlık mezhebinin yaymak üzere dünyanın farklı bölgelerine misyonerler göndermiş, Osmanlı topraklarında ise kız ve erkek çocuklar için açtıkları eğitim kurumlarıyla yalnızca dini değil, aynı zamanda kültürel alanda etkili çalışmalar yürütmüştür. Bu okullarda sanat eğitimi, özellikle müzik, dini mesajın aktarılmasında araç olarak benimsenmiş; misyonerlik faaliyetlerinde “yumuşak güç” olarak etkili biçimde kullanılmıştır. Müzik eğitimi almış misyonerler, Anadolu’nun farklı şehirlerinde görevlendirilmiş; Batı müziğine dayalı, disiplinli ve sistematik bir programın uygulanmasında kullanılmışlardır. Piyano ve yaylı çalgılar eşliğinde yürütülen bu derslerde öğrenciler Hristiyan ilahileriyle tanıştırılmış; yıl sonu konserleri ve dini etkinliklerde bu eserler halka sunulmuştur. İngilizce yazılmış Protestan ilahileri, Ermenice, Osmanlı Türkçesi, Kürtçe, Arapça ve Bulgarca gibi dillere çevrilmiş ya da bu dillerde yeniden yazılmıştır. Bu çevirilerde ilahilerin melodik yapısı korunmuş, yerel kültüre uygunluk gözetilmiştir. Misyoner matbaalarında basılan ilahi kitapçıkları hem okullarda hem de kiliselerde yaygın şekilde kullanılmıştır. Amerikan Board misyonerleri bazı eğitim kurumlarında müzik faaliyetlerini genişletmek amacıyla farklı yöntemlerle elde ettikleri gelirlerini müzik çalışmalarına aktarmıştır. Bazı kurumlarda da müzikli organizasyonlar ya da özel müzik derslerinden elde edilen gelirleri Ermeni isyanlarına destek vermek amacıyla, hatta Osmanlı Devleti sınırlarının dışındaki misyonerlere bağış olarak göndermişlerdir.

Çalışmamızda Board’un on dokuzuncu yüzyılda Osmanlı Devleti’ne önce İzmir daha sonra Merzifon’a atadığı Claribel Piatt, Maraş bölgesinde etkili müzik eğitimleri ve koro çalışmaları yürüten kadın misyoner Cora May Welpton ve Suriye, Lübnan bölgesinde çeviri faaliyetleri yürüten ve Arap kültür, sanat çalışmalarını desteklemek amacıyla kurmuş olduğu dernekte konferanslar veren, kütüphane ve matbaa kuran, İncil ve müzik içerikli yayınlarının tercümelerini yapan Ely Smith üç örnek misyoner olarak konu edinilmiştir. Bu misyonerler görev yerlerinde yürüttükleri sistemli çalışmalarla özellikle Ermeni ve Arap toplumunun Protestanlık inancına yönlendirilmesi hususunda dikkate değer ölçüde etkili olmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Amerikan Board, Müzik, Misyonerlik, Osmanlı Devleti, ABD.

Abstract

This study aims to examine the missionary activities conducted through music by American Board missionaries operating in the Ottoman geography from the first half of the 19th century onwards, and the impact of these activities on cultural transformation within Ottoman society. Translation

* Bu çalışma Hilal Akbulut’un Dokuz Eylül Üniversitesi, Tarih Anabilim Dalı’nda devam etmek olan “Amerikan Board’un 19. Yüzyılda Osmanlı Devleti’ndeki Eğitim Kurumlarında Müzik Faaliyetleri” adlı Doktora Tez’inden üretilmiştir.

¹ Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, İzmir, Türkiye, akbulut.hilal@ogr.deu.edu.tr, ORCID: 0009-0007-7409-6817.

efforts undertaken to promote Protestant teachings among the local population, specifically in the context of music education and practice, will be evaluated.

The American Board sent missionaries to different parts of the world to spread Protestantism. In Ottoman territories, it established educational institutions for both girls and boys, conducting effective work not only in the religious sphere but also in the cultural sphere. Art education, particularly music, was adopted as a tool for conveying religious messages in these schools and was effectively used as “soft power” in missionary activities. Missionaries trained in music were assigned to different cities in Anatolia and were used to implement a disciplined and systematic programme based on Western music. In these lessons, accompanied by piano and string instruments, students were introduced to Christian hymns, which were then presented to the public at end of year concerts and religious events. Protestant hymns written in English have been translated into languages such as Armenian, Ottoman Turkish, Kurdish, Arabic and Bulgarian, or rewritten in these languages. In these translations, the melodic structure of the hymns has been preserved, and consideration has been given to suitability for the local culture. Hymn booklets printed in missionary printing houses were widely used in both schools and churches. American Board missionaries channelled the income they obtained through various means into music activities in order to expand musical activities in some educational institutions. In some institutions, they even sent the income obtained from musical organisations or private music lessons as donations to missionaries outside the borders of the Ottoman Empire in order to support the Armenian uprisings.

In our study, we examine Claribel Piatt, who was appointed by the Board to the Ottoman Empire in the nineteenth century, first to Izmir and later to Merzifon, Cora May Welpton, a female missionary who conducted influential music education and choir activities in the Maraş region, and Ely Smith, who carried out translation activities in the Syria and Lebanon region, gave lectures at the association he founded to support Arab culture and art, established a library and printing press, and translated publications containing the Bible and music, are discussed as three examples of missionaries. Through their systematic work in their respective locations, these missionaries were remarkably effective, particularly in directing the Armenian and Arab communities towards the Protestant faith.

Keywords: American Board, Music, Missionary work, Ottoman Empire, USA.

Giriş

Bu çalışma, 19. yüzyılın ilk yarısından itibaren Osmanlı coğrafyasında faaliyet gösteren Amerikan Board misyonerlerinin müzik yoluyla yürüttükleri misyonerlik faaliyetlerini ve bu faaliyetlerin Osmanlı toplumundaki kültürel dönüşüme etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle misyoner dil kullanımında karşımıza çıktığı şekliyle misyonerlerin “İncil’in mesajını yerel halka ulaştırmak” üzere yaptıkları çeviri çalışmaları, müzik eğitimi ve uygulamaları çalışmada ele alınmaktadır. Osmanlı Devleti’nin on dokuzuncu yüzyılda sınırları, yüzyılın başından sonuna gelinceye kadar gerçekleştirdiği savaşlar neticesinde değişmiş olsa da Amerikan Board’un faaliyet alanları bu çalışmada Anadolu, Suriye ve Lübnan sahası ekseninde ve üç Amerikan Board misyoneri özelinde ele alınmaktadır. Bu amaçla çalışmada Claribel Piatt, Cora May Welpton ve Ely Smith seçilmiş ve bu misyonerlerin yürüttüğü müzik faaliyetlerine odaklanılmıştır.

Misyonerlik ve Amerikan Board Teşkilatının Oluşması

Yaklaşık iki milyar mensubuyla Hristiyanlık, bugün dünya üzerinde en fazla takipçisi bulunan dindir. Hristiyanlık, başta Katoliklik, Ortodoksluk ve Protestanlık olmak üzere, birçok mezhep, tarikat ve çeşitli cemaatlara ayrılmaktadır. Öğretisi açısından değerlendirildiğinde Hristiyanlık, özünde İsa Mesih anlayışı üzerine temellenmiş bir inançtır. Ana kaynağı Yeni Ahit (Ahd-i Cedîd) olan bu inanca göre İsa Mesih hem Tanrı'nın oğlu hem de insanlığın kurtarıcısıdır. Hristiyan inancının merkezini oluşturan bu temel anlayış, tarih boyunca farklı görüş ve yorumların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Müslümanlar Hristiyanları “Nasrânî (çoğulu nasârâ), Mesîhî (çoğulu Mesîhiyyûn) ve İsevî” gibi terimlerle ifade ederken; Hristiyanlık için “Nasrâniyye ve Mesîhiyye” adları kullanılmaktadır (Demirci, 1998: 368).

Çalışmamıza konu olan Amerikan Board misyonerleri, Hristiyan inancında Protestanlık anlayışına sahiptirler. Protestanlık ise on altıncı yüzyılda ortaya çıkan Reform hareketleriyle Almanya, İskandinav ülkeleri ve İngiltere’de yorumlanarak ferdi dindarlık anlayışı temelinde ortaya çıkmıştır. Coğrafi keşiflerin ardından kendi inanç ve hayat düzenlerini serbestçe yaşayabilmek için bir kısım Protestan Amerika kıtasına göç etmiş, yeni gittikleri kıtada başkalarından hoşgörü beklerken, farklı gruplara hoşgörüsüz davranmışlardır. Katolik Roma Kilisesi ile bağını koparan Protestanlar, Eski ve Yeni Ahit’i tek temel kaynak olarak kabul etmişlerdir (Waardenburg, 2007: 351). Board temsilcileri bu inanç esasları doğrultusunda misyonerlik çalışmalarını odak noktalarına almışlar, türlü stratejiler geliştirerek İncil öğretisini tüm insanlara ulaştırmayı kendilerine düstur edinmişlerdir.

“Bir kimseye verilen özel bir görevle belirli bir işin yapılması, hususunda yetki ve vekalet verilmesi” anlamlarına gelen “misyon” kelimesi dini manada özellikle Hristiyanların kullandığı din yayma yöntemi olarak açıklanabilir (Kuzgun, 1983: 59). Muhtelif dinler farklı yöntemler geliştirerek yayılma faaliyetlerinde bulunmuşlardır fakat Hristiyanlık dinindeki yayılma faaliyetleri tüm dinlerin toplamından daha fazladır. Zira Hristiyanlar misyonerlik görünümü altında yeni sömürgeler elde etmek, rakip toplumları etkisiz hale getirmek için misyonerliği bir araç olarak kullanmışlardır (Kuzgun, 1983: 63-64).

Protestan anlayışını tüm dünyaya benimsetmek gayesiyle on sekizinci yüzyılda ilk dalgasını başlatan İngiliz misyonerlerini on dokuzuncu yüzyılda ikinci bir dalgayla Amerikalı misyonerler takip etmiştir. Amerikalılar İngilizlerin küçük ölçekli çalışmalarını kuvvetli ve kurumsal yapılanmalara dönüştürmüşlerdir (Lewis, 1988: 10-11). Norman Lewis, *The Missionaries: God Against the Indians* adlı eserinde Protestan misyoner örgütlerinin dini faaliyetlerde bulunmasının ötesine geçerek misyonerliği kolonyal bir kontrol ve ekonomik sömürü aracına dönüştürdüklerini farklı zamanlardan ve mekanlardan örneklerle açıklamaktadır (Lewis, 1988: 243). ABD’de

misyonerlik faaliyeti yürüten Protestan örgütleri içerisinde en etkili olan teşkilat kısaca Amerikan Board olarak anılan “Amerika Yabancı Misyon Temsilcileri Birliği” (ABCFM) dir. ABD Boston’da bir Protestan misyonerlik örgütü olarak kurulan ABCFM 1810 yılında kurulmuştur. “Kongregasyonalistlerin yani cemaatleri bağımsız sayan kilise yanlılarının desteğiyle güçlenen” bu örgüt 1812’de ilk kez yurt dışına misyonerlerini göndermiş ve kısa bir sürede etki alanını dünyanın tüm beldelerine genişletmiştir. Hristiyanlığı yayma amacı doğrultusunda kurmuş olduğu eğitim, sağlık, yardımlaşma kurumlarıyla Board teşkilatı Osmanlı topraklarına ilk misyonerlerini 1820 yılında göndermiştir. (Çoban Döşkaya, 2021: 1126).

Amerikan Board’un örgütlenme yapısında bazı temel kavramlar öne çıkmaktadır. Buna göre, geniş bir bölgeyi kapsayan faaliyet alanı “misyon”; bir veya birden fazla misyonerin görev yaptığı merkez “istasyon”; yerel halktan görevlendirilen kişiler aracılığıyla yürütülen çalışma merkezleri ise “dış istasyon” olarak adlandırılmaktadır. Dış istasyonlarda görev yapan ve “yerli yardımcı” (native helpers) olarak ifade edilen bu kişiler, genellikle vaiz ya da din görevlisi sıfatıyla hizmet etmişlerdir. Ayrıca, ABCFM yönetimi, misyonerlerinden faaliyet gösterdikleri bölgelerde zamanla “görev ve sorumluluklarını” bu “yerli yardımcılara devretmelerini” teşvik etmiştir (Showalter, 2006: 44).

Bugün “Orta Doğu” olarak tanımlanan bölge, tarihsel süreçte büyük ölçüde Osmanlı Devleti’nin sınırları içerisinde bulunmaktaydı. Amerika Birleşik Devletleri’nin bu coğrafyadaki etkisi ise özellikle 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren belirginleşmiştir. Osmanlı-ABD ilişkilerinde ilk temas, 1780’lerin sonunda “İngiliz Levant Company” aracılığıyla gerçekleşmiş olsa da Amerika’nın Osmanlı topraklarıyla esaslı etkileşimi Amerikan Board misyonerlerinin faaliyetlerinin başlamasıyla olmuştur. İki ülke arasındaki resmî ilişkiler ise 7 Mayıs 1830 tarihinde imzalanan “Ticaret ve Seyri Sefain Antlaşması” (Commerce and Navigation Treaty) ile başlamıştır. Antlaşma sürecinde diplomatik ilişkilerin gelişmesi için Amerika’dan bir takım temsilci ve yetkililer Osmanlı Devleti’nde vazife almışlardır (Çoban Döşkaya, 2021b; Yetkiner, 2008: 135-136).

Osmanlı Devleti’nin bu yüzyılda askeri, siyasi ve ekonomik alanda yaşadığı zorluklar Board misyonerlerinin kısa sürede Osmanlı Devleti sınırlarında etkisinin artmasına yardımcı olmuştur. Board misyonerleri ilk etapta kalabalık kitlelere kolayca ulaşabilmek için hanlar, çarşılar, pazarlar ve çeşitli beldelerde organize edilen fuarlarda İncil dağıtmak suretiyle çalışmalar yürütmüşlerdir. Board temsilcileri kurumsal manada okullar açmadan önce ev okullarında öğrencilere okumayı öğreterek bu öğrencilerin ellerine İncil vermek suretiyle çalışmalarını başlatmışlardır. İlk misyonerlik çalışmaları evlerde yürütülen derslerden başka, vaazlar ve ev ziyaretleriyle genişletilmiştir. Amerikalı misyonerler gerek evlerde gerekse sokaklarda yürüttükleri çalışmalarla özellikle Ermeni cemaatlerini kendi idealleri doğrultusunda yanlarına çekmişler ve devşirdikleri yerli yardımcılar da onlara bu çalışmalarında yardımcı olmuşlardır (Aksu, 2010: 95-105). Board temsilcilerinin Ermeni toplumu

üzerinde etki kurmaya başlaması onların farklı kitlelere yönelmeleri ve bu kitlelerde yeterli başarı elde edememelerinden kaynaklanmaktadır.

Osmanlı yetkililerinin İncil dağıtımını yasaklaması Osmanlı topraklarına gelen ilk misyonerlerin çalışmalarını bir süre aksatmıştır. Bu dönemde sadece Ermeni ve Süryani cemaatlerinden işe alınan dil öğretmenleri ve tercümanlar din değiştirmişlerdir. 1831 itibarıyla Board misyonerleri doğudaki kiliseleri hedef almış Beyrut'ta istasyonlar açarak, dil çalışmaları, İncil çevirisi, kutsal metinlerin basımı gibi konulara yoğunlaşmışlardır (Grabill, 1971: 8). Board misyonerleri bu çeviri kitaplarını zamanla açtıkları okullarda eğitim materyali olarak kullanarak Osmanlı toplum yapısında ayrışmanın temellerini atmışlardır.

Amerikan Board misyonerleri Osmanlı Devleti'ne geldikleri ve yerleşmeye başladıkları dönemlerde basit müfredatlı okullar açarak sistemli eğitim faaliyetlerini başlatmışlardır. Zamanla bu okullar ilahiyat okulları, kız ve erkek öğrenciler için yüksek okullar ve daha sonra kolejlerle geniş bir coğrafyaya yayılmıştır. Board misyonerleri ilk olarak İstanbul Pera'da Rum Kızlar okulunu 1834'te açmış, kısa süren ilk okul tecrübesinin ardından daha teşkilatlı bir yapıyla 1841 yılında Bebek İlahiyat Okulunu kurmuşlardır. On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından itibaren İstanbul'un ardından İzmir, Antep, Maraş, Harput, Merzifon, Tokat, Adana, Mardin, Sivas, Bursa, Haçin, Erzurum, Manisa, Kayseri, Van, Bitlis, Talas, Yozgat, Adapazarı gibi Anadolu'nun dört bucağında yüksek okullar inşa etmişlerdir (Amerikan Board'un açmış olduğu okullardaki eğitim faaliyetleri hakkında detaylı bilgi için bkz: Aksu, 2010).

Amerikan Board'un Eğitim Kurumlarında Müzik Faaliyetleri

Amerikan Board misyonerleri Protestanlık inancını yaymak için açmış oldukları eğitim kurumlarında müzik eğitimi çalışmalarını belirli bir müfredat dahilinde yürütmüşlerdir. Müzik eğitiminde şan dersleri, koro çalışmaları, enstrüman eğitimleri, nota, solfej eğitimi çalışmalarını ana okuldan başlayarak tüm eğitim kademelerinde uygulamışlardır. Bununla birlikte misyonerler dini bayramlarda ve özel günlerde ilahi söyleme, kayıt dönemi ya da sene sonu etkinliklerinde konserler tertip etme, yardım amaçlı ücretli konserler verme ve buna benzer organizasyonlarla müziksel içerikli faaliyetler yürütmüşlerdir. Tüm bu çalışmalara rağmen Board misyonerleri okullarında yürütmüş oldukları müzik faaliyetlerinin amaçlarının Batı'nın sanat ve kültürünü yaymanın ötesinde Hristiyanlığı yaymak olduğunu belirtmişlerdir.

1900 yılında New York'ta düzenlenen büyük misyonerler konferansında farklı mezheplerden gelen misyonerler çeşitli konuları tartıştıktan sonra bir bildiri yayımlamışlardır. Bu bildiride, misyonerlerin kurdukları kurumlarda müzik eğitime dair görüşler de yer almıştır. Kararda, müziğin sınırlı ölçüde de olsa misyon faaliyetlerinde önemli bir işleve sahip olduğu belirtilmiş; evde, okulda ve kilisede dini mesajların ilahiler yoluyla aktarabilmesi için belirli bir seviyede müzik bilgisi

kazandırmanın yerinde bir uygulama olduğu vurgulanmıştır. Board okullarında m z k eğitim ile ilgili anlayışı şu şekilde belirtmişlerdir; “kendi çocuğuna temel m z k eğitimi veremeyen bir dul kadının, ‘putperest’ bir ülkedeki okul ya da kilise için” org alımına katkıda bulunmasının istenmesi doğal karşılanmalıdır. Ancak “Wagner, Beethoven veya Mozart gibi bestecilerin temsil ettiği klasik Batı müziğinin misyoner okullarında yer bulamayacağı” açıktır. Bu tür bir eğitim, ancak öğrencilerin  ğretim  creti, yol masrafları ve öğretmenin geçimini karşılamaları h linde sürdürülebilecek bir faaliyet olarak görülmelidir (Ecumenical Missionary Conference, 1900: 135-139).

Amerikan Board Teşkilatı Osmanlı Devleti’ne atadığı öğretmenlerini belirli bir ölçüte dayanarak göndermişlerdir. Board temsilcileri müziğe yatkın farklı branşlardan öğretmenler atamak yerine doğrudan m z k  ğretmeni kadrosuyla öğretmenler atamışlardır. Bu  ğretmenler Amerika’da farklı üniversitelerden ses eğitimi, harmoni, piyano ya da harp gibi çalgı eğitimi bölümlerinden mezun olmuş kimselerdir. Bununla birlikte branşı dil bilimi olan öğretmenler m z k kitaplarının tercüme çalışmalarını yürütmüşlerdir. Farklı branşlardan öğretmenler de m z k eğitimi hususunda katkıda bulunmuşlardır. Amerikan Board’a kayıtlı m z k öğretmenleri ve m z k çalışmalarının yürütülmesine katkıda bulunan öğretmenler hakkında bilgiler Board’un resmi yayınları olan *Life and Light for Women* ve *The Missionary Herald* dergilerinin muhtelif sayılarında yayımlanan anı, gezi notları ve mektuplardan elde edilmektedir.

Amerikan Board’un Anadolu’ya atadığı m z k öğretmenlerinden biri Claribel Piatt’tır. Claribel Piatt’ın Anadolu’ya atandığı bilgisi *Life and Light for Women* dergisinin 1899 tarihli dergisinde yer almaktadır. Bu bilgilere göre Kogregasyonalist derneğinin Pillgrim salonunda 7 Eylül Perşembe günü gerçekleştirilen toplantıda Afrika ve Türkiye’ye gönderilen altmış beş misyonerden biri olan Claribel Piatt, Bayan Mary E. Kingley ile İzmir’e gönderilmiştir (*Life and Light for Women* 1899: 454).

 zmir’de göreve başlamasının ardından Amerikan Board merkezine düzenli olarak raporlarını ileten Claribel Piatt’a ait gezi notları, hatıralar ve mektuplar belli aralıklarla *Life and light for women* dergisinde yayımlanmıştır. Bu mektuplardan birinde  zmir’den Merzifon’a atandığı belirtilen Bayan Piatt (*Life and Light for Women*, 1904: 290)  zmir Amerikan kolejinde düzenlenen konserden elde edilen gelirin, o tarihte Adana’da Ermenilerin Osmanlı Devleti’ne karşı başlattığı isyandan etkilenen Ermenilere gönderildiğini yazmaktadır. Bu konu Claribel Piatt’ın anlatısında şu şekilde aktarılır:

Hepimizin yüreği Adana vilayetinden gelen üzücü haberlerle sızlıyor. Yirmi beş bin kişi öldürülmüş, 25.000 ila 30.000 kişi evsiz ve kimsesiz kalmış, birçoğu yaralı, birçoğu hasta. Cemiyetimiz ve okulumuz aracılığıyla yardım etmeye çalışıyoruz ve 25 lira topladık (bunun 15 lirası daha önce bahsedilen bir konserden geldi). Yatılı  ğrenciler bir ay boyunca tatlı yemeyecekler. Fakirlerimiz için düzenlediğimiz partiden vazgeçtik ve o parayı da buraya aktardık, ayrıca mezunlar toplantısında dondurma yememeye karar verdik. Bunun dışında, hasta

ve yaralıları bakmaya yardımcı olması için Hemşire Antoram'ı Adana'ya gönderdik. Cemiyet onun masraflarını karşılayak, bu yardımın birçok kişiye yardım ve teselli sağlayacağından eminiz. Ayrıca gönderilmek üzere giysi topluyoruz. İhtiyaç çok büyük. Uzakta olan bazı üyelerimizin de bu ağır acıya maruz kalmış zavallı insanlara yardım etmeye katkıda bulunmalarını umuyoruz.

İzmir'de zaten çok şey yapıldı. Yiyecek, ilaç ve para gönderildi. Ancak ihtiyaç bu kadar büyükken yapılacak daha çok şey var. Sadece onlara ekmek dağıtmanın bile günde 200 liraya mal olduğu söyleniyor. Daha fazla sorun çıkmaması için umut ve dua ediyoruz. Askerler, durumu şu sıralar kontrol altına almış gibi görünüyor.

(Patta, 1909: 362-363)

1905 yılının haziran ayında Claribel Piatt tarafından kaleme alınan bir mektupta, Merzifon'daki Noel kutlamaları ayrıntılı biçimde aktarılmıştır. Piatt gerek öğrencilerin gerekse yerel halkın bu kutlamalardan derinden etkilendiklerini ifade etmiş; özellikle erkek öğrencilerin misyoner evlerinde ilahiler söylemesini dikkat çekici bir unsur olarak belirtmiştir. Bununla birlikte, kendi öğrencisi olan kızların erkekler kadar başarılı bir biçimde şarkı okuyamamalarının kendisinde üzüntü yarattığını dile getirmiştir. Piatt ayrıca öksüz çocukların da ilahi söylediğini kaydetmiş ve bütün bu ruhani atmosferin, bölge halkı üzerinde misyon davasına olumlu etkiler bıraktığını vurgulamıştır. Söz konusu mektupta, Noel dışında da Merzifon'da düzenli olarak dua toplantılarının gerçekleştirildiği bilgisi yer almaktadır (Life and Light for women, 1905: 265-266)

Amerikan Board temsilcilerinin normal şartlarda ömürlerinin sonuna kadar gönderildiği yerlerde çalışmaları beklenmektedir. Fakat Claribel Piatt'a ait belgelerde Bayan Piatt'ın 1911 itibarıyla Amerika'da çalışmalarını sürdürdüğü bilinmektedir. Claribel Piatt Broadway'de bir kilisede on yedi misyon sahasında görev yapan yüz otuz altı misyonerden biri olarak Bayan Stanwood tarafından takdim edilmiştir. (Life and Light for Women, 1911: 556). Bu tarihten sonra kaynaklarda Claribel Piatt'ın Türkiye'ye dönüp dönmediği ile ilgili herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır.

Amerikan Board teşkilatının bir diğer müzik öğretmeni de Cora May Welpton'dır. Maraş'a müzik öğretmeni olarak atanan bu misyoner 1912 senesinde burada yakalandığı kolera rahatsızlığı sebebi ile yaşamını yitirmiştir. Bu çalışmada Cora May Welpton'ın konu edinilmesinin bir nedeni kendisinin müzik öğretmeni olmasının yanı sıra, çalıştığı Maraş'ta ölümünden sonra adının verildiği bir müzik okulunun inşa edilmesidir. “Welpton Anıt Binası” adıyla hizmete açılan bu bina bölgede örgütün müzik eğitime verdiği önemi göstermesi bakımından anlamlıdır (Törel, 2023: 97). Cora May Welpton'un yaşamı ve Maraş'ta yürüttüğü müzik çalışmaları hakkında şunları söyleyebiliriz:

16 Eylül 1874'te ABD'nin Iowa eyaletinin Tabor şehrinde John B. ve Mary E. Welpton'ın kızları olarak dünyaya gelen Cora May Welpton, Tabor kolejinde ve Moody İncil Enstitüsünde eğitim

görmüştür (Missionary Herald, 1912: 497). Bayan Welpton sesinin güzelliği ve enstrüman çalma becerisi konusunda oldukça yeteneklidir (Missionary herald, 1901: 438). Tabor kolejinin 1892-1893 yılı mezunlar kataloğunda, Bayan Welpton'un piyano, org ve harmoni alanlarından mezun olduğu bilgisi yer almaktadır (*Catalogue of Tabor College for the year 1892–1893*, t.y.: 46-47).

Amerikan Board Kadın Misyonerler Topluluğu, Bayan Cora May Welpton'un Türkiye'deki Maraş kolejine gönderilmesi onuruna Boston'da bir toplantı düzenlemişlerdir. Bayan Welpton'un annesinin de aralarında bulunduğu katılımcılar şiddetli yağmur sebebiyle beklenilenden az olmuştur. Bayan Welpton samimi bir ortamda konuşmalarla ve dualarla yeni görev yerine uğurlanmıştır (The Janesville Daily Gazette, 1901: 2).

Cora May Welpton, Maraş'a varır varmaz orada yaşayanlar üzerinde iyi bir izlenim bırakmıştır. Güler yüzlülüğü ve enerjik oluşu girdiği ortamlarda hemen fark edilmesini sağlamıştır. Maraş'ta göreve başladıktan kısa süre içinde okulun müzik bölümünü canlandırmış, ondan ders almak isteyen öğrencilerin sayısının hızla artması sonucu okul yönetimi müzik derslerine katılım şartlarını değiştirerek çeşitli kısıtlamalar getirmek zorunda kalmıştır. Buna göre sadece diğer derslerinde “belli bir başarıyı yakalayan öğrencilere org ya da piyano dersi alma ayrıcalığı” verilmiştir (Lee, 1912: 528).

Cora May Welpton göreve başladıktan sonra zaman içerisinde okulun müzik eğitimi ve faaliyetleri hız kazanmış, müzik icra sınıfları ve bir koro kulübü kurularak piyano ve org çalışmaları için kurs düzenlenmiştir. Maraş ve köylerindeki ilkokullarda repertuar dersleri planlanmış ve bu okulların öğretmenleri için de müzik eğitimleri başlatılmıştır. Bayan Welpton yapılan çalışmaları incelemek için at sırtında okuldan okula giderek incelemelerde bulunmuş, bazen de “yerde oturan ya da önünde ayakta duran iki yüz kadar öğrenciye” müzik eğitimi vermiştir. Müzik derslerine olan talep, yeni müzik sınıflarının açılması ihtiyacını doğurmuştur. Bu soruna çözüm bulmak için “iğne oyası satışlarından elde edilen gelirler” değerlendirilerek müzik masraflarına aktarılmıştır (Lee, 1912: 529).

Cora May Welpton Maraş kolejinde müzik eğitiminin yanı sıra farklı görevler de üstlenmiştir. Okulun “muhasabe kayıtlarını tutmuş, farklı sınıflara tarih ve İncil dersleri” vermiştir (Greene, 1916: 188). Rahatsızlığı sebebiyle bir müddet izin kullanarak Amerika'ya giden ve toplamda on bir yıl boyunca Maraş koleji müzik bölümünde başkanlık yapan Cora M. Welpton 1912'de vefat etmiştir. Adana'daki Rahip Dr. Chambers onun hakkında şunları yazmıştır: “İmanla dolu kalbiyle, kolejde güzel işler başardı. Merkezi Türkiye Misyonunda İsa'nın davası için çalışan muhteşem kadınlardan oluşan böylesi bir örnek kadını görmezden gelmek mümkün değildir.” Amerikan Board'un 1914 yıllık raporunda Maraş'ta müstakil olarak bir müzik okulu açılacağı ve bu okulun “Welpton Memorial Binası” olarak adlandırılacağı belirtilmiştir. Yeni binanın temeli Nisan 1914'te atılmıştır. Burada

antrenman odaları, çok sesli müzik kulübü odası (“glee club”) ve bir toplantı salonu tasarlanmıştır. Maraş kolejinden mezun olanlar, okullarına yeni bir piyano hediye etmiştir. Welpton adına yaptırılan bu bina tamamlanmış ve eğitime başlamıştır (Greene, 1916: 188).

Ölümünün ardından o dönemde Adana’da yaşayan Dr. W. Nesbitt Chambers, haberi duyduktan sonra Yönetim Kurulu yetkililerine bir mektup yazmış ve şunları söylemiştir:

Sessizlik içinde bir araya gelelim. Gözü yaşlı, kalbimiz kanayarak ve terbiye ile donanmış ruhumuzla, makus talihi karşısında bir an bile tereddüt etmeden ruhunu teslim eden o kişinin yanında olalım. Bir yıl içinde iki sadık ve kudretli papazımızı ve şimdi de Bayan Welpton’u kaybettik. Bunlar bizim kendilerinden emin olduğumuz insanlardı bu görevi yıllarca sürdüreceklerinden de hiç şüphemiz yoktu. İlahi kader böyleymiş. Çünkü Yüce Tanrı’dan izinsiz bir serçe bile yere düşmez. Aazizlerinin yaşamları ne kadar değerlidir! Bayan Welpton’ın değerini biliyorduk, daha doğrusu bildiğimizi sanıyorduk. Gayretli, özverili, uyanık, işini başarıya taşıyan biriydi. İyilikle dolu ruhuyla bezenmiş olarak, kolejde görevini en iyi şekilde yerine getirdi ve bulunduğu yere güzellik kattı. Merkezi Türkiye’de Mesih için, bu toprakların kadınlarını yüceltmek için çalışan görkemli bir kadın grubunun bir üyesi olarak, kendisini hatırlayacağız. Yine de Rabbimiz onu çağırırdı. Neden çağırırdı bunu bilemeyiz, sadece bunu sükunetle karşılar ve ona sığınırız. Tanrımız lütfuyla kederli gönülleri teselli etsin ve buralarda görev yapacak yeni yardımcılar göndererek bizi desteklesin.

(*Missionary Herald*, 1912: 497-498)

Amerikan Board temsilcileri on dokuzuncu yüzyılda sınırları dahilindeki Suriye topraklarında da faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Bu bölgelerde bulunan misyonerlerden biri olan Eli Smith 1801 yılında Connecticut Northford kasabasında dünyaya gelmiş, 1821’de Yale Üniversitesi’nden, 1826’da Andover İlahiyat okulundan mezun olmuştur. Aynı yıl Suriye’deki Amerikan matbaasında editör olarak göreve başlamış, Mısır ve Beyrut’a Arapça öğrenmek için gitmiştir. 1829’da misyoner Harrison Gray Otis Dwight ile birlikte “Ermenistan ve Gürcistan üzerinden İran’a” seyahat eden Smith, bu gezi ile ilgili izlenimlerini, 1833’te yayımlanan iki ciltlik *Missionary Researches in Armenia* adlı eserin yayımlanmasını sağlamıştır. Smith ve karısı İncil’in Arapça ’ya çevirisi işiyle görevlendirilmiştir (Zeuge-Buberl, 2017: 97-102). Smith çeviri işini titizliği sebebiyle hayattayken tamamlayamamış, ölümünün ardından Cornelius Van Dyck bu görevi tamamlamıştır (Zeuge-Buberl, 2017: 110).

Eli Smith doğrudan müzik dersi veren bir misyoner olmamakla birlikte yaptığı çeviri çalışmaları ve kurmuş olduğu dernekler vasıtasıyla Board’un müzik çalışmalarının akıl hocası olarak dikkat çekmektedir. Eli Smith, Arap müziği ile ilgili çeviri çalışmaları yapma ve Arapların müzik

konusundaki hususiyetlerini ispat etme görünümlü çalışmaların derininde Arap milliyetçiliğinin desteklenmesi gayesi doğrultusunda görevine devam etmiştir. Smith, ilk önce Arap harfleri ile rahatça basım yapabilmek için bir yazım stili geliştirmiş, “Beyrut matbaasında Arap dünyasının ilk süreli yayını olan *Majmu’ Fawa'id* (Faydalı Dersler Derlemesi) dergisinin editörlüğünü 1851–1856 yılları arasında” sürdürmüştür (Zeuge-Buberl, 2017: 103-114).

1851 tarihinde müzisyen ve müzik teorisyeni Mikha’il Mishaga’ya ait eseri *Journal of the American Oriental Society* (JAOS) de “A Treatise on Music” başlığıyla yayımlamıştır. Smith ile Mikha’il Mishaga Şam şehrinden arkadaşlardır. Mishaga eserini 1840 yılında yazmış olup bu eserde Arap müziğinin ve besteciliğinin hususiyetlerinden ve Arap enstrümanlarının özelliklerinden bahsetmiştir. Smith, Mishaga’ya “Suriye’de bulunmayıp Yale Üniversitesinde bulunan iki adet Arapça elyazmasını” ulaştırmış ayrıca kendi çevirisinde de bu iki elyazmasından faydalanmıştır. (Zeuge-Buberl, 2017: 118-119).

Eli Smith’in başkanlık ettiği Suriye Bilim Sanat Derneğinde Smith doğaçlama bir açılış konuşması yaparak Batılıların kadim Arap kültürünün gelişmesinde önemli katkılarının olduğunu söylemiş ve bu dernek bünyesinde yayımlanan makaleleri ve konularını sıralamıştır. Konuşmasında derneğin amacının bölgedeki bilim ve sanat faaliyetlerini artırmak, hedeflerinin ise bölgede yapılan bilimsel ve sanatsal çalışmaları takip etmek ve bunları raporlamak, kütüphaneler kurmak, halka açık konferanslar vermek olduğunu vurgulamıştır (Salisbury, 1853: 477-486).

Claribel Piatt, Cora May Welpton ve Ely Smith dünyanın dört bir yanına gönderdiği binlerce misyonerinden sadece üç örnek olarak kendi görev bölgelerinde derin izler bırakacak çalışmaları yürütmüşler Bayan Welpton ve Ely Smith görevlerini sürdürürken Osmanlı Topraklarında yaşamlarını yitirmişlerdir. Bu üç misyoner geride bıraktıkları raporlar, mektuplar, gezi notları, hatıra yazıları, kitap çevirileri yazılı metinlerle ölümlerinden sonra dahi Protestan misyonerliğinin davasına hizmet etmeye devam etmişlerdir. Maraş kolejinde Bayan Welpton anısına açılan müzik okulunda sürdürülen faaliyetlerle bu misyoner kadının ismi yaşatılmaya çalışılmıştır. Bu üç emsal, bir eğitimcinin etki sahasının ne kadar geniş ve mühim olduğu konusunda fikir vermesi bakımından dikkate değer bir durumdur.

Sonuç

Amerikan Board misyonerlik örgütünün açmış olduğu kurumlar vasıtasıyla yürütmüş oldukları müzik faaliyetleri Claribel Piatt, Cora May Welpton ve Ely Smith isimli üç misyonerin şahsında yürüttükleri çalışmalar örneğinde genel bir çerçeve çizmek sureti ile ele alınmıştır. Ses ve enstrüman eğitimi, koro çalışmaları, müzikle ilgili belgelerin çeviri faaliyetleri gibi çalışmalar Board’un Osmanlı topraklarında sürdürdüğü bölücü ve yıkıcı faaliyetlerinin bir unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır.

Claribel Piatt'ın İzmir ve Merzifon'da oluşturduğu konserlerden elde edilen gelirlerin Ermeni isyanlarında Ermenilere destek amaçlı gönderilmesi; Cora May Welpton'un Maraş koleji ve Maraş köylerinde yüzlerce öğrenci ve pek çok öğretmeni müzik sahasında yetiştirmesi; görev yaptığı bölgedeki etkisi sebebiyle vefatının ardından Board temsilcileri ve bölge halkının desteğiyle kendi adını taşıyan bir müzik okulunun yaptırılması; Ely Smith'in İncil metinlerini Ermeniceye çeviri çalışmaları yapması; Arap harfli matbaa kurması; Araplar için bir kültür sanat derneğinin kurulmasını sağlaması ve burada çeşitli konferanslar tertip etmesi; Arap müziği ile ilgili çeviri faaliyetlerini o bölgedeki önemli müzisyenlerle birlikte yürütmesi Board misyonerlerinin Osmanlı Devleti sınırlarında eğitim, ve yardımseverlik alanında yürütülen çalışmaların birer numunesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Board temsilcilerinin bu minvalde yürüttüğü çalışmalar Osmanlı Devleti'nin kurulduğu on dördüncü yüzyılın başından on dokuzuncu yüzyıla kadar doğasında seyreden birlikte yaşama kültürünü sekteye uğratmıştır. Misyonerlerin yürüttüğü çalışmalarla başta Ermeni toplumu olmak üzere azınlık konumundaki pek çok unsurun davranışları, tebaası bulundukları Osmanlı Devleti'ne bakış açılarını değiştirmiş, azınlıkların kendi milletleri ile ilgili idealleri Protestanlık idealleri ile birleşerek yeni bir mahiyete bürünmüştür.

Çalışmamızda ortaya koyduğumuz bu kısa örneklerden de anlaşılmaktadır ki bu misyonerler ister müzik misyoneri isterse müzikle ilgili belirli konularda çalışma yapmış misyonerler olsun, kendi dinini yayma idealinin ötesinde “öteki” hatta “kâfir” olarak kabul ettikleri farklı toplumlar üzerinde pek çok sahada etki ve dönüşüme sebep olmuşlardır. Bahsi geçen bu üç misyonerin faaliyetleri misyonerlik konusunda çalışma yapan araştırmacılar için alana katkı sağlamaktadır. Bu konu ile ilgili araştırmaların genişletilerek, yeni bilge ve belgelerin göz aydınlığına çıkarılması gerekmektedir. Yapmış olduğumuz bu çalışmanın sahaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Aksu, A. (2010). *Amerikalı misyonerlerin Osmanlı Anadolu'su'ndaki Eğitim Faaliyetleri (1820-1900) ve Bunun Osmanlı Toplum Yapısına Etkileri [Doktora tezi]*. Marmara Üniversitesi.

Catalogue of Tabor College for the year 1892–1893. (t.y.). The College. (Erişim Tarihi, 07.10.2025). <https://archive.org/details/catalogueoftabor1892tabo/mode/2up?q+=cora+Welpton>

Çoban Döşkaya. F. (2021a). Amerikan Board'un Kılavuz ve El Kitaplarının Analizi, *Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 1125–1143.

Çoban Döşkaya, F. (2021b). Osmanlı Devleti'nde Amerikalı Misyonerlerin Antlaşma Hakları. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8(3), 769-798.

Demirci, K. (1998). Hıristiyanlık, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 17, 364-368.

Ecumenical Missionary Conference. (1900). Education as an evangelistic agency, Cilt 2, (112–146). New York: American Tract Society. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.158282/mode/2up>.

Grabill, J. L. (1971). *Protestant diplomacy and the Near East missionary influence on American policy (1810-1927)*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Greene, J., K. (1916). *Leavening the Levant*. Boston: The Pilgrim Press.

Kuzgun, Ş. (1983). Misyonerlik ve Hristiyan misyonerliğinin doğuşu. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 59-82.

Lee, E. B. (1912). Cora May Welpton: An Appreciation. *Life and Light for Women*, 42(12), 528-630.

Lewis, N. (1988). *The Missionaries: God against the Indians*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Life and Light for Women. (1899). Scraps from our work basket, 29(9), 453-456.

Life and Light for Women. (1904). Missionary Personals, 34(7), 289-293.

Life and Light for Women. (1905). Missionary Letters: Turkey, 35(6), 265-269.

Life and Light for Women. (1911). The women behind the work, 41(12), 553-559.

Missionary Herald. (1901). Editorial Paragraphs, 97(11), 443-451.

Missionary Herald. (1912). Miss Welpton, of Marash, 108(11), 497-498.

Piatt, C. (1909). Missionary letters. *Life and Light for Women*, 39(8), 360-363.

Showalter, D. K. (2006). *Chapters on the 1806 Haystack Prayer Meeting and the American Board of Commissioners for Foreign Missions*. Massachusetts.

The Janesville Daily Gazette. (1901). Parting words of Cora May Welpton, 45(157), 2

Törelî, T. (2023). Ellen M. Blakely ve Maraş Merkezî Türkiye Kız Koleji. F. Çoban Döşkaya (Ed.), *Osmanlı Devleti'nde Amerikan Board'un kadın misyonerleri* (ss. 85-155). Ankara: Berikan Yayınevi.

Waardenburg, J. (2007). Protestanlık. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 34, 351-354.

Yetkiner, C. (2008). İstanbul'da Bir Cemaatin Doğuşu: William Goodell ve Amerikan Protestan Misyonu. *Akademik Orta Doğu*, 3(1), 134–164.

Yetkiner, C. (2008). İstanbul'da bir cemaatin doğuşu: William Goodell ve Amerikan Protestan misyonu. *Akademik Orta Doğu*, 3(1), 134–164.

Zeuge-Buberl, U. (2017). *The mission of the American Board in Syria: Implications of a transcultural dialogue*. E. Janik (Çev.). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

“SİHIRBAZLAR DERESİ”: POSTMODERN METİN YAPISINDA BÜYÜLÜ GERÇEKÇİLİK SEMBOLLERİ

“VALLEY OF THE MAGICIANS”: SYMBOLS OF MAGICAL REALISM IN THE STRUCTURE OF THE POSTMODERN TEXT

İlaha AHMADOVA¹

Öz

Büyülü gerçekçilik, dünya edebiyatında özellikle Latin Amerika anlatılarında geniş yer bulan, ancak Azerbaycan edebiyatında daha sınırlı araştırılmış bir anlatım biçimidir. Bu çalışma, Azerbaycan postmodern nesrinin seçkin örneklerinden biri olan Kamal Abdulla'nın “Sihirbazlar Deresi” adlı romanını büyülu gerçekçilik perspektifinden incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada romanın büyülu gerçekçilik unsurlarını nasıl ve hangi semboller aracılığıyla ortaya koyduğu, bu unsurların postmodern metin yapısı içinde nasıl yapılandığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada öncelikle büyülu gerçekçiliğin temel kuramsal özellikleri açıklanmış, ardından Azerbaycan nesrindeki büyülu gerçekçilik eğilimlerine kısa bir tarihsel perspektif sunulmuştur. Roman, postmodern edebiyatın tipik unsurları olan çok katmanlı yapı, açık metin, yazar-okur arasındaki sınırın kaldırılması ve metakurgusal anlatım teknikleri açısından değerlendirilmiştir. “Sihirbazlar Deresi” romanında sihirbaz figürü, metaforik anlamlar taşıyan bir bilgelik ve arayış sembolü olarak işlenmiştir. Aynı zamanda romanın ana mekânı olan “sihirbazlar deresi”, sadece fiziksel bir mekân değil, postmodern bir düşünce alanı ve çok boyutlu bir anlatı sahası olarak analiz edilmiştir.

Bu incelemede, Kamal Abdulla'nın büyülu gerçekçilik ve postmodernizm unsurlarını özgün bir şekilde harmanladığı sonucuna varılmıştır. Romandaki büyülu olaylar ve metaforlar, klasik büyülu gerçekçilik anlatılarından farklı olarak bir illüzyon değil, bilerek oluşturulmuş postmodern bir oyun ve sorgulama alanı olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, çalışma Azerbaycan edebiyatında büyülu gerçekçiliğin postmodern yapı ile nasıl yeni bir anlatı biçimi kazandığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: büyülu gerçekçilik, postmodernizm, Azerbaycan nesri, Kamal Abdulla, “Sihirbazlar Deresi”, postmodern metin, mitler, semboller

Abstract

Magical realism is a narrative technique that has been extensively explored in world literature, particularly in Latin American narratives, yet it remains relatively under-researched within Azerbaijani literature. This study aims to examine Kamal Abdulla's novel “Valley of the Magicians”, one of the prominent examples of Azerbaijani postmodern prose, through the lens of magical realism. The primary focus is to identify how elements of magical realism are constructed and which symbols are utilized to convey them within the framework of postmodern text structure.

The study initially outlines the theoretical foundations of magical realism and subsequently provides a brief historical overview of the development of this narrative style in Azerbaijani prose. The novel is analyzed in terms of typical postmodern literary features such as multi-layered

¹Edebiyat teorisi, edebi analiz ve eleştiri alanında doktora öğrencisi, Bakü Devlet Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan, akhmadovailaha@gmail.com

narrative structure, open text, the elimination of boundaries between author and reader, and metafictional narrative techniques. In “Valley of the Magicians”, the figure of the magician is employed as a metaphorical symbol representing wisdom and the quest for knowledge. Furthermore, the primary setting – the valley of magicians – is not merely a physical space but is interpreted as a postmodern intellectual sphere and a multidimensional narrative platform.

The findings of this study indicate that Kamal Abdulla successfully integrates the elements of magical realism and postmodernism in a unique and original manner. Unlike the classical representations of magical realism, the magical events and metaphors in this novel are not perceived as pure illusions; rather, they are intentionally constructed as part of a postmodern literary game and a domain of epistemological inquiry. In this context, the study seeks to reveal how magical realism acquires a new narrative dimension within the postmodern structure of Azerbaijani literature.

Keywords: magical realism, postmodernism, Azerbaijani prose, Kamal Abdulla, “Valley of the Magicians”, postmodern text, myths, symbols

Giriş

Postmodernizm nedir? Bu soruya verilecek en uygun yanıtın, “şüphe etmek” ya da “kuşku duymak” (skeptisizm ya da septisizm) olduğu düşünülmektedir. Bazı araştırmacıların görüşüne göre, Antik Yunan döneminden itibaren kabul gören doğrulara, ahlâk normlarına ve klasik Yunan felsefesine kadar her şeye yönelik bir şüphe duygusu beslenmelidir (İsmayılova, 2019).

Postmodernizm, edebî bir kategori olarak ilk kez Federico de Onís tarafından “Antología de la poesía española e hispanoamericana, 1882-1932” (De Onís, 1934/2012) adlı eserinde kullanılmıştır. Postmodernizmi ortaya çıkaran ya da şekillendiren yazarların ortak özelliği, onların tamamının modernizmle bir tür çatışma veya hesaplaşma içinde olmalarıdır. Bu yazarlar; Almanya’dan Günter Grass ve Peter Handke, Fransa’dan Georges Perec ve Monique Wittig, İtalya’dan Umberto Eco ve Italo Calvino, İngiltere’den Angela Carter ve Salman Rushdie, Polonya’dan Stanislaw Lem, eski Çekoslovakya’dan Milan Kundera, Peru’dan Mario Vargas Llosa, Kolombiya’dan Gabriel García Márquez, Güney Afrika’dan J. M. Coetzee ve Avustralya’dan Peter Carey’dir (İsmayılova, 2024).

Büyülü gerçekçilik, XX yüzyıl edebiyatında özellikle Latin Amerika kaynaklı bir edebi yönelim olarak ortaya çıkmış, ancak zamanla evrensel bir anlatım biçimine dönüşmüştür. Alejo Carpentier’in “lo real maravilloso” kavramı ile kuramsal çerçevesi belirlenen bu estetik anlayış, Gabriel García Márquez’in Yüzyıllık Yalnızlık romanında doruğa ulaşarak, gündelik olan ile olağanüstü olanı aynı anlatı düzleminde bir araya getirmiştir. Wendy B. Faris’in ifadesiyle büyülü gerçekçilik, “sıradan olanın içindeki olağanüstüyü görünür kılan bir anlatı stratejisidir” (Faris, 2004, s.7). Bu yönüyle, modern edebiyatın katı gerçeklik anlayışına alternatif bir poetika geliştirmiştir.

Azerbaycan edebiyatında büyülü gerçekçilik daha sınırlı örneklerle temsil edilmekle birlikte, özellikle postmodernizmle birleştiğinde yeni bir estetik zenginlik kazanmıştır. Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi başkanı İsa Habibbeyli belirtmektedir: “Genel olarak Azerbaycan

postmodernizmi, Batı'daki aynı adlı edebi akımın birebir kopyası değildir. Azərbaycan postmodernizmi, bu edebi akımın genel özelliklerinin yanı sıra, milli karakteriyle de tezahür etmektedir" (Həbibbəyli, 2016). Aynı zamanda Azərbaycanlı yazar İlgar Fəhmi Azərbaycan nesri üzerine yaptığı sunumda şunları belirtmektedir: "Azərbaycan edebiyatında postmodernist düşünce tarzından söz edilirken, kuşkusuz ilk olarak, konseptüelliği ile öne çıkan Kamal Abdulla'nın "Eksik El Yazması", "Sihirbazlar Deresi", "Tarihsiz Günlük" ve diğer nesir eserleri akla gelir" (Fəhmi, 2011).

Belirtildiği gibi, Kamal Abdulla'nın "Sihirbazlar Deresi" romanı bu bağlamda hem postmodern yapısı hem de büyülu gerçekçi öğeleriyle dikkat çekmektedir. Romanda gerçek ile hayalin, mitos ile gündeliğin iç içe geçmesi, postmodern edebiyatın tipik nitelikleriyle birleşerek çok katmanlı bir anlatı oluşturur. Sihirbaz figürü romanın büyülu gerçekçi boyutunu derinleştiren temel sembollerden biridir. Yazar, sihirbazı yalnızca fantastik bir unsur olarak değil, bilgelik ve arayışın metaforu olarak işler. Romanın adını aldığı ana mekanı olan "Sihirbazlar deresi" yalnızca coğrafi bir alan değil, aynı zamanda metaforik bir mekandır. Derenin sınırları hem gerçek hem de hayali boyutta tasarlanmıştır:

"...o dərənin adı Sehrbazlar dərəsi idi. Doğrudan da, bu dərə İlan gədiyinin qurtaracağında Görükməz Təpə deyilən təpənin ətəyindən birbaşa üzü çökəyə açılırdı. Dərəyə belə bir adı qoymuşdular ona görə ki, dörd ətraf bilib görüb inanmışdı ki, bəlkə də, kürreyi-ərzin ta Məqribdən Məşriqə qədər hər bucağından adlı-sanlı sehrbazlar gəlib buranı özlərinə yaşamaq üçün məskən seçmişdilər. Nə üçün buranı seçmişdilər – bilən bunu bir adam yox idi, onlar özləri isə bu barədə bir kəlmə dinib-danışmırdılar" (Abdulla, 2006, s. 14).

"Sihirbazlar Deresi" romanı büyülu gerçekçilik ile postmodernizmin özgün bir sentezini sunar. Çalışmamızda amaçlanan, söz konusu sentezin hangi sembolik öğeler aracılığıyla kurulduğunu ve bu öğelerin metin yapısı içindeki işlevlerini ortaya koymaktır.

1. Teorik Çerçeve: Büyülu Gerçekçilik ve Postmodernizm

Büyülu gerçekçilik, edebiyat kuramında modernizm ve postmodernizm arasında konumlanan özgün bir estetik yönelim olarak değerlendirilmektedir. Alejo Carpentier'in "lo real maravilloso" kavramsallaştırması, gündelik hayatın içindeki olağanüstüyü edebi bir gerçeklik düzlemine taşıyarak büyülu gerçekçiliğin temelini oluşturmuştur (Carpentier, 1949). Bu yaklaşım, Batı'daki fantastik anlatılardan farklı olarak olağanüstünün gündelikle kaynaşmasını, yani mucizenin sıradan bir gerçeklik gibi sunulmasını öngörür. Örneğin, Gabriel García Márquez, bu durumu Yüzyıllık Yalnızlık romanında Macondo halkının doğaüstü olaylara şaşırarak yerine onları gündelik hayatın bir parçası gibi karşıladığını belirtir.

Wendy B. Faris (2004) büyüü gerçəkçiliğın beş temel özelliğini belirler: (1) gerçəkçi ayrıntıların içində olağanüstünün varlığı, (2) zamansal ve mekânsal belirsizlik, (3) mitolojik ya da folklorik kodların anlatıya dahil edilmesi, (4) gerçəklik algısının sürekli sorgulanması, (5) okurda hem inanç hem de kuşku uyandıran çift yönlü bir algı. Bu nitelikler, büyüü gerçəkçiliği postmodern edebiyatla aynı düzleme taşır. Zira postmodern edebiyat da gerçəkliği sabit, mutlak ve değişmez bir yapı olarak değil, parçalanmış, görelî ve sürekli yeniden inşa edilen bir süreç olarak yorumlar (Hutcheon, 1988).

Kamal Abdulla'nın "Sihirbazlar Deresi" romanı, bu açıdan, büyüü gerçəkçilik ile postmodernizmin kesiştiği bir düzlemde şekillenir. Romanda gerçək ile hayal arasındaki sınırlar sürekli bulanıklaştırılır. Anlatıcı, okura sanki doğrudan seslenerek metnin kurgusal boyutunu ifşa eder.

Bu ifade, postmodern edebiyatın tipik bir özelliği olan "açık metin" kavramını çağrıştırmaktadır. Umberto Eco'nun vurguladığı gibi, açık metin okuyucuya farklı anlamlandırma imkânları sunar ve onun aktif katılımını talep eder: "...Postmodernizm, belirlenmiş sınırları olan kronolojik bir olgu değil, sanatsal iradeyle – Nietzsche'nin ifadesiyle 'Kunstwollen' – ilişkilendirilen bir ruh hâlidir. Bu anlamda, her dönemin kendine özgü bir maniyerizmi olduğu gibi, her dönemin kendi postmodernizmi de vardır" (Şərifova, 2015, s. 75). Aynı zamanda büyüü gerçəkçilik bağlamında bu, okurun sadece bir gözlemci değil, metnin içsel büyüü atmosferinin de bir parçası olmasına yol açar.

Romandaki büyüü gerçəkçilik unsurları çoğunlukla sembolik imgeler aracılığıyla işlenmiştir. Örneğin "sihirbaz" figürü, gizemli bireysel bilincin yanı sıra bilgeliği temsil eden çok katmanlı bir semboldür:

– Bu dərədə ruhların bilicisi bir tək mənəm biləsən. Bizlərin hər birimizin öz məşğuliyyəti var. Ruhlarla təmas işini görənsə təkcənə mənəm. Deyirəm birdən düşünərsən ki, bəlkə daha müqtədir birisini tapa bilərdim, nə üçün axtarmadım, elə qabağıma keçəni götürüb gəldim, heç narahat olma nə istəyin olsa mən yerinə yetirəcəyəm.

– Heç şübhəm yoxdur ki, ağa...

– Mənim adım Səyyahdır. Səyyah çağır məni.

– Səyyah? Ləqəbindi bu, yoxsa adındı?

– Bütöv adımı istirsən? Bütöv adım Hacı Mir Həsən ağa Səyyahdır. İndi hələ havalar bir elə soyuq deyil, Səyyah ki dedin, yetər.

– Soyuq olanda nölür ki?

– Soyuq olanda... – Səyyah sehrbaz yüngülcə qımışdı, üzü bir anda eybəcərleşdi – O zaman bu uzun adı paltar kimi geyinirəm, üşümürəm (Abdulla, 2006, s. 40).

Bu türden semboller, romanın hem büyülü gerçekçi hem de postmodern boyutunu aynı anda derinleştirmektedir. Postmodernizm, anlamın sürekli ertelendiği, hakikatin sabitlenmediği bir yapı önerirken; büyülü gerçekçilik bu yapıya mitolojik, masalsı ve irrasyonel öğelerle katkı sunar. Böylece “Sihirbazlar Deresi”, Azerbaycan nesrinde iki ayrı estetik yönelimin özgün bir sentezini sunan önemli bir örnek haline gelir.

2. Romanın Postmodern Metin Yapısı

Postmodern edebiyatın en önemli özelliklerinden biri, metni kapalı bir bütünlükten ziyade çok katmanlı, parçalı ve oyunvari bir yapı olarak kurgulamasıdır. Linda Hutcheon’a (1988) göre postmodern metin, “hem kendi kurmaca doğasını açığa vuran hem de bu kurmaca aracılığıyla gerçekliği sorgulayan bir söylemdir.” Bu bağlamda Kamal Abdulla’nın “Sihirbazlar Deresi” romanı, postmodern metin yapısının belirgin özelliklerini sergilemektedir: polifoni (çokseslilik), metafiksiyon (metnin kendi üzerine düşünmesi), metinlerarasılık ve açık metin yapısı.

2.1. Polifoni ve Çokseslilik

Mikhail Bakhtin’in kavramsallaştırdığı polifoni, farklı seslerin ve bakış açılarının aynı metinde yan yana var olmasıdır. “Sihirbazlar Deresi”nde anlatıcı sesi, kahramanların diyalogları ve okuyucuya sanki doğrudan hitaplar sürekli iç içe geçer. Bu çokseslilik, metnin doğrusal bir hikâye olmaktan çıkıp çok katmanlı bir anlam evreni haline gelmesini sağlar. “Kamal Abdulla’nın bu romanı, çağdaş Azerbaycan edebiyatında mistik anlatının en başarılı örneklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Eser, kurgusu, dili, betimleme gücü ve felsefi içeriğiyle geniş bir beğeni kazanmıştır. “Sihirbazlar Deresi”, yalnızca bir edebî yapıt değil, aynı zamanda bir düşünce kaynağı, bir manevi yol rehberi niteliğindedir” (Athar, 2025).

2.2. Metafiksiyon ve Anlatı Oyunu

Postmodern metin, kendi kurmaca doğasını gizlemez; aksine, sık sık okura bunun bir kurmaca olduğunu hatırlatır. Bu durum, metafiksiyon olarak adlandırılır (Waugh, 1984). Abdulla’nın romanında anlatıcı, olayların akışını keserek metnin yazılış sürecine dair açıklamalar yapar. Böylece okur, bir masal ya da efsane okuduğunu unutmadan, aynı zamanda bu masalın kurgusallığını da sürekli fark eder. “Eserin en güçlü yönlerinden biri, yazarın zengin dili ve betimleme üslubudur. Kamal Abdulla, olayları ve karakterleri canlı biçimde tasvir ederek okurun hayal gücünü harekete geçirir. Romanın atmosferi öylesine yoğundur ki, okur kendini adeta “Sihirbazlar Deresi”nin mistik havası içinde bulur. Yazarın kullandığı semboller ve metaforlar, metnin anlam katmanlarını derinleştirir. Bu anlatı zenginliği, okuru yalnızca bir öykü okumaya değil, aynı zamanda bir manzara, bir duygu ve bir düşünce denizinde yüzmeye davet eder” (Athar, 2025).

2.3. *Metinlerarasılık*

Romanın yapısında mitolojik göndermeler, halk anlatıları ve klasik edebiyata yapılan atıflar sıkça görülür. Bu *metinlerarasılık*, postmodern edebiyatın temel tekniklerinden biridir. Yazar, eski mitleri ve halk inanışlarını büyülü gerçekçi bir atmosfer içinde yeniden kurar. Böylece okur hem tanıdık kültürel kodlarla karşılaşır hem de bu kodların farklı bir bağlamda yeniden anlamlandırıldığını görür.

“Sihirbazlar Deresi”, yalnız olay örgüsü ve kahramanlarıyla değil, aynı zamanda yazın tekniği, paralel olay çizgileri ve sözdizimiyle de geleneksellikten uzak, kendine özgü ve tekil bir eserdir. Burada mesele yalnızca modernist ya da postmodernist akımın rayları üzerinde ilerlemek değildir; aynı zamanda derin bir *metinlerarasılık* (intertekstüellik) özünü gösterir (Zeynallı, 2018).

2.4. *Açık Metin ve Okurun Katılımı*

Umberto Eco’nun (1962) “açık metin” kavramı, okura çoklu yorumlama imkânı sunan yapıları ifade eder. “Sihirbazlar Deresi” de bu anlamda tam bir açık metindir. Okuyucu, metnin sadece pasif bir alıcısı değil, aynı zamanda aktif bir kurucu unsurdur. “Yazarın sunduğu düşüncenin, o entelektüel uçuş pistinde herkesin – her okurun – süzülebilmesi kolay değildir. Demiyorum ki, o uçuşta kanatları kırılır; hayır, yalnızca fark eder ki, o pist onu çok yükseklerdeki ufuklara taşıyacaktır. Yüksekliklere... Ve işte, o yüksekliklerde kaybolmanın endişesi acı vermesin diye, insan bazen kendi rızasıyla alçaklıklara iner. Çünkü o alçaklıkta her şey yüzeyde, her şey görünürde, her şey sığdadır” (Zeynallı, 2018).

Dolayısıyla roman, postmodernizmin tipik özelliği olan metinsel oyunu, büyülü gerçekçilikle birleştirerek özgün bir anlatı evreni kurar.

3. **Romanda Büyülü Gerçekliğin Sembolleri**

Kamal Abdulla’nın “Sihirbazlar Deresi” romanı, büyülü gerçekçilik ile postmodern estetiğin kesiştiği noktada sembolik bir evren kurmaktadır. Romanın merkezinde yer alan mekânlar, karakterler ve olaylar, yalnızca kurmaca düzeyinde değil, aynı zamanda metaforik ve mitolojik düzeylerde de işlevselleşir. Bu bölümde özellikle üç ana sembol grubu üzerinde durulacaktır: mekânlar, figürler ve olaylar.

3.1. *Sembolik Mekânlar*

Romanın ana mekânı olan “Sihirbazlar deresi”, sıradan bir coğrafi alan olmanın ötesinde, hem büyülü gerçekçiliğin hem de postmodern kurgunun merkez sembolüdür. Dere ve tepe, sınırları belirsiz, sonu olmayan bir alan olarak tasarlanmıştır:

“Görükməz Təpənin sol böyründən Sehrbazlar dərəsi həmişəki kimi birdən rəngbərəng bir dərinlikdən üzə çıxdı. Bir iş vardı ki, Sehrbazlar məskəni olan o dərə ilin hər fəslində yaşıl çəmənlilik

olardı. Bu dəfə də yaşıllıq özünü gözəl bir xəli edib atmışdı lüt torpağın bağrına. Dərənin ağzından üzü yuxarı baxan zaman Görükməz Təpənin nə boyda böyük bir təpə olduğu, az qala dağ olduğu bir daha əyan olurdu. Bunun arxasında özü boyda bir üçbucaq başdan-başa elə bil ki boz dumana bürülüb qalmışdı. Bu əsrarəngiz üçbucağın ətrafı nə ki, aləmdə var idi, o idi, artıq heç nə deyildi. Ortada isə boz bir üçbucaq, təpəsi göyə dirənmiş boz bir pərdə kimi idi. Görükməz Təpə ilə üzüyuxarı qalxan heç olmamışdı, çünki elə bir-iki addımdan sonra qıraqdan baxana elə gəlirdi ki, bu adam üzüyuxarı ayağını boşluğa basa-basa havanın üstü ilə qalxır” (Abdulla, 2006, s. 28-29).

Bu təsvir, böyüklü gerçəkçilikteki mekânın sınırsızlığı və zamansızlığı ilkesini somutlaşdırır. Aynı zamanda, postmodernizmin “açık metin” özelliğine uygun olarak dere ile tepe farklı anlam katmanlarının birleştiği çok boyutlu bir anlatı alanı haline gelir.

3.2. Sembolik Figürler

Romanın merkezinde yer alan “sihirbaz” figürü, yalnızca fantastik bir karakter değil, aynı zamanda insanın bilgi arayışını, korkularını ve arzularını temsil eden çok katmanlı bir semboldür.

Bu bağlamda sihirbaz, bireysel ile kolektif bilincin kesişim noktasında konumlanır. Sihirbazın hem mitolojik hem de felsefi düzeyde yorumlanabilmesi, romanın büyüklü gerçəkçilik boyutunu güçlendirmektedir. “Sihirbazlar Deresi”ndeki mistik öğeler, romana kendine özgü bir çekicilik kazandırır. Eser, okuru gerçek ile gerçekdışı arasında salınan bir yolculuğa çıkarır. Kamal Abdulla, mistik varlıkları ve olayları o denli inandırıcı biçimde betimler ki, okur bir süre sonra onların gerçekliğinden kuşku duymaya başlar. Bu etki, romanın okur üzerindeki büyüklü artırır ve onun hafızalarda uzun süre yer etmesini sağlar. Mistik unsurlar, romanın atmosferini derinleştirir ve okurun imgelem dünyasını genişletir (Athar, 2025).

3.3. Sembolik Olaylar

Romanda gerçekleşen büyüklü olaylar, klasik fantastik kurguya özgü olağanüstülükten farklıdır. Bu olaylar, romanın gerçeklik dokusunun doğal bir parçası gibi sunulur. Örneğin, dere içinde kaybolan ve başka bir boyutta yeniden ortaya çıkan karakterler, okura mucize değil, olağan bir vaka gibi aktarılır:

“İnanılası deyil, indiyənə qədər o naçar kişi o nadürüst yolu gedir, gedir, amma neçə ildi bu yol onu bir yana gətirib çıxarmır. Elə hey Görükməz Təpənin ətrafında ora-bura fırlanıb düzəlib yenə hardansa bəlkə də İlanlı gədikdən sıyrılıb gəlib çıxır Sehrbazlar dərəsinin ağzına. Dalına düşən də olmuşdu, amma yenə də bilinmirdi ki, bu tanış yolda bu adam necə olur axı azır, necə olur gedir, gedir, birdən onu izləyənin gözündən itir, necə olur ki, sonra gəlib bu izləyənə arxadan çatır?! Nə baş verir, nə baş vermir?! Müəmma ki müəmma” (Abdulla, 2006, s. 16-17).

Bu yaklaşım, büyüü gerçekçiliğin tipik özelliği olan “olağanüstünün gündelik gerçeklik olarak sunulması” ilkesine uygundur.

3.4. Mitolojik Kodlar

Roman boyunca mitolojik göndermeler, halk anlatılarından gelen motiflerle birleşmektedir. Bu durum, Faris’in (2004) büyüü gerçekçiliğin temel unsurlarından biri olarak vurguladığı “kolektif hafızanın edebi metne dahil edilmesi” özelliğini doğrular. Örneğin, dereyi sonsuzluğun ve bilinmezliğin mekânı olarak işleyen tasvirler, hem mitolojik hem de felsefi bir boyut taşır:

“Dünyaya hələ doğulmamış, amma hökmən doğulacaq adamların da ruhları olur. Bu hələ doğulmamış adamların ruhları, yəqin ki, bizim ətrafımızda gəzib-dolaşır, doğulub bu dünyada artıq yaşamış adamların ruhları ilə təmasa girməyə cəhd edir...” (Abdulla, 2006, s. 61).

Bu tür ifadeler, romanın gerçeklik algısını dönüştürerek büyüü bir atmosfer yaratmaktadır.

4. Postmodern Metin ve Büyüü Gerçekçilik: Sentez ve Karşılıklı Etkileşim

Büyüü gerçekçilik ve postmodernizm, her ne kadar farklı tarihsel ve estetik bağlamlardan doğmuş olsalar da, edebi pratikte sıklıkla birbirini tamamlayan iki yaklaşım olarak karşımıza çıkar. Büyüü gerçekçilik, olağanüstüyü gündelik gerçekliğin doğal bir parçası haline getirirken; postmodernizm, gerçekliğin kendisinin göreceli, parçalı ve sürekli sorgulanan bir yapı olduğunu vurgular. Bu nedenle iki akımın birleştiği noktada ortaya çıkan eserler, okura hem gerçekliğin sınırlarını aşan büyüü bir deneyim hem de metinselliğin sürekli sorgulandığı bir oyun alanı sunar.

Kamal Abdulla’nın “Sihirbazlar Deresi” romanı tam da bu ikili yapının özgün bir sentezini oluşturmaktadır. Romanda büyüü gerçekçilik öğeleri, postmodern estetiğin belirleyici unsurlarıyla iç içe geçmektedir. Örneğin, sihirbaz figürü yalnızca büyüü bir karakter olarak değil, aynı zamanda postmodern edebiyatın temel kavramlarından biri olan “öz-düşünümsellik” aracılığıyla işlenir. Yazar, sihirbazı hem metnin içsel karakteri hem de okuyucunun kendisini temsilen kurgular.

Aynı şekilde romanın mekânsal örgüsü de bu sentezi yansıtır. “Sihirbazlar Deresi”, bir yandan mitolojik ve metaforik anlamlarıyla büyüü gerçekçilik atmosferi yaratırken, diğer yandan sınırları belirsiz ve çok katmanlı yapısıyla postmodern bir “açık metin” işlevi görmektedir. Linda Hutcheon’ın (1988) belirttiği gibi postmodern metin, “hem kendi yapaylığını açığa çıkaran hem de bu yapaylık aracılığıyla anlam üreten” bir yapıdır. Bu bağlamda dere, hem büyüü gerçekçiliğin sonsuz ve sırlarla dolu mekânı hem de postmodernizmin bitimsiz anlam oyunlarının sahnesi olarak yorumlanabilir.

Kamal Abdulla’nın romanı ayrıca mitolojik kodların ve halk anlatılarının yeniden üretimiyle de iki estetiği bir araya getirir. Büyüü gerçekçilik bu kodları “doğal bir gerçeklik” gibi sunarken, postmodernizm onları yeniden işleyerek ironi, oyun ve çoğul anlam katmanları oluşturur. Dolayısıyla

“Sihirbazlar Deresi”, tek bir estetik anlayışa indirgenemeyen, aksine büyülü gerçekçilik ve postmodernizmin sürekli etkileşim halinde olduğu bir “melez anlatı” örneği olarak öne çıkar.

Bu sentez, hem Azerbaycan nesrinde büyülü gerçekçiliğin özgün konumunu belirginleştirir hem de postmodern anlatı estetiğinin yerel bir edebi bağlamda nasıl üretkenleştiğini gösterir.

Sonuç

Kamal Abdulla’nın “Sihirbazlar Deresi” romanı, Azerbaycan edebiyatında büyülü gerçekçilik ile postmodernizmin kesişim noktasında duran özgün bir edebi deney olarak değerlendirilmelidir. Çalışmada ortaya konulduğu üzere, romanın hem kurmaca yapısı hem de içerdiği sembolik unsurlar bu iki estetik yönelimin sentezini mümkün kılmaktadır.

Öncelikle, büyülü gerçekçilik bağlamında romanın mekân, figür ve olay örgüsü incelendiğinde, olağanüstünün gündelik gerçeklikle kaynaştırıldığı; sihirbaz figürünün bilgelik, arayış ve insanın içsel serüvenini temsil eden çok katmanlı bir sembol olarak işlendiği; “Sihirbazlar deresi” mekânının ise hem fiziksel hem de metaforik düzeyde büyülü bir anlatı sahası olarak konumlandırıldığı görülmektedir. Bu unsurlar, büyülü gerçekçiliğin temel ilkeleriyle uyumludur.

Diğer taraftan, romanın postmodern boyutu, açık metin yapısı, metafiksiyonel göndermeler ve polifonik anlatım aracılığıyla ortaya çıkmaktadır. Anlatıcının okuru durmadan düşündürmesi, metnin aktif bir öznesi haline getirmesi, postmodern edebiyatın en belirgin özelliklerinden biri olarak “Sihirbazlar Deresi”nde güçlü bir şekilde hissedilmektedir.

Bu iki estetik düzlemin kesişimi, romanın yalnızca büyülü gerçekçiliğin bir örneği değil, aynı zamanda postmodern metinselliğin özgün bir yorumu olduğunu göstermektedir. Nitekim eserdeki büyülü olaylar ve metaforlar klasik büyülü gerçekçilikte olduğu gibi yalnızca bir illüzyon etkisi yaratmamakta; aksine, postmodern bir oyun alanı ve epistemolojik sorgulamanın aracı olarak işlevselleştirilmektedir.

Sonuç olarak, “Sihirbazlar Deresi” romanı, Azerbaycan nesrinde büyülü gerçekçilik ile postmodernizmin nasıl yaratıcı bir şekilde harmanlanabileceğini gösteren önemli bir edebi örnektir. Bu roman, bir yandan ulusal edebiyatın mitolojik kodlarını ve kültürel hafızasını büyülü bir gerçeklik düzlemine taşıırken, diğer yandan modern okurla postmodern metinsel oyunlar aracılığıyla yeni bir iletişim biçimi kurar. Dolayısıyla, Kamal Abdulla’nın bu eseri hem büyülü gerçekçiliğin yerel varyantını hem de postmodernizmin evrensel estetik ilkelerini birleştiren, Azerbaycan edebiyatında özgün bir köprü işlevi gören bir metin olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

Abdulla, K. (2006). *Sehrbazlar dərəsi*. Bakı: Mütərcim.

Athar, M. (2025, 24 fevral). “Sehrbazlar dərəsi”: Kamal Abdullanın mistika dünyasına səyahət və müqayisəli təhlil. Ədəbiyyat qəzeti. <https://edebiyatqazeti.az/news/edebi-tenqid/12936-sehrbazlar-deresikamal-abdullanin-mistika-dunyasina-seyahet-ve-muqayiseli-tehlil>

Carpentier, A. (1949). *El reino de este mundo*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

De Onís, F. (2012). *Antología de la poesía española e hispanoamericana (1882–1932)* [Facsimile ed.]. Hardcover. (Eserin orijinal baskısı 1934 yılına aittir.)

Eco, U. (1962). *Opera Aperta*. Milano: Bompiani.

Faris, W. B. (2004). *Ordinary Enchantments: Magical Realism and the Remystification of Narrative*. Nashville: Vanderbilt University Press.

Fəhmi, İ. (2011, 2 aprel). *Nəsildən nəsilə – Nəsrdən nəsrə*. 525-ci qəzet, 29.

Həbibbəyli, İ. (2016, 11 iyun). *Bir dünyalıq ədəbiyyat söhbəti, yaxud esselərdən ibarət roman*. 525-ci qəzet, 10–11.

Hutcheon, L. (1988). *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. New York: Routledge.

İsmayılova, N. (2019, 27 iyul). *Kamal Abdulla: Postmodernizmdən milli özünəməxsusluğa (I yazı)*. Ədəbiyyat qəzeti, 22–23.

İsmayılova, N. (2024). *Kamal Abdulla və postmodernizm*. Bakı: Yarasa.

Şərifova, S. (2015). *Çağdaş Azərbaycan postmodern romanı*. Bakı: Elm və Təhsil.

Waugh, P. (1984). *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. London: Routledge.

Zeynallı, C. (2018, 22 dekabr). *Səndəmi, Karvanbaşı? Kamal Abdullanın “Sehrbazlar dərəsi” romanı haqqında*. Ədəbiyyat qəzeti, 22–23.
<https://www.anl.az/download/meqale/edebiyat/2018/dekabr/624860.htm>

ORIENTALIST TRANSLATOR, HISTORIAN SCHOLAR, AS A TRANSLATOR OF THE HUMAN HEART ORYANTALİST TERCÜMAN, TARİHÇİ UZMAN, İNSAN KALBİNİN TERCÜMANI OLARAK

İlaha DADASHOVA¹

Abstract

The talent whose creativity we have involved in the research is not only a polyglot, but also a connoisseur and professional in various fields. Shahin Fazil oglu Farzaliyev, known as Shahin Fazil, is the head of the Department of Source Studies and Historiography of the A. A. Bakikhanov Institute of History of ANAS, Doctor of Historical Sciences, Professor, poet, orientalist, pedagogue, translator, member of the Azerbaijan Writers' Union, and has successfully presented his activities in various directions.

He graduated from the Faculty of Oriental Studies of Azerbaijan State University (now BSU) with honors in 1964. He began his working life in his last year before graduating from the university. In 1963-1966, he worked as a translator in Afghanistan, in 1966-1968, he was the deputy dean of the Faculty of Oriental Studies of AUL, and in 1968-1970, he worked as a translator again in Afghanistan. In 1970-1973, he studied at the full-time postgraduate course of the Institute of History of the Academy of Sciences, and in 1974, he defended his PhD (Doctor of Philosophy) dissertation. From 1974 to 1978, he worked as a research assistant in the "Medieval History" department of this Institute, and from 1978 to 1982, he worked as a translator in Afghanistan for the third time. He was the chief research fellow of the institute in 1983-1985, and continued his translation work in Afghanistan again in 1985-1988. After returning to Azerbaijan, the scientist continued his work as a leading and chief research fellow at the Institute of History and taught at Baku State University, Sumgait State University, and Lankaran State University. In 1996, he defended his doctoral dissertation on the topic "Azerbaijan and the Ottoman Empire in the 15th-16th centuries", making another contribution to science. Azerbaijani historian, poet, orientalist and translator Shahin Fazil was the head of the "Source Studies and Historiography" department of History Institute named after A. A. Bakikhanov Academy of Sciences of the Azerbaijan Republic in 2016. He was a member of the Azerbaijan Writers' Union, and had been awarded three state medals of Afghanistan and honorary orders of the USSR, as well as the Honorary Order of the Academy of Sciences of the Republic of Azerbaijan. Shahin Fazil, who had been a doctor of history since 1997 and a professor since 2004, is the author of more than 300 published scientific works and more than 40 scientific, literary and translated books.

The scholar of sources, who is fluent in Russian and Persian, and is well-versed in Arabic and classical Ottoman Turkish, had also been succeeded in the field of poetry, becoming a translator of the heart. His five large divans, which we have included in the study, are proof of our idea. The examples, distinguished by their variety of rhythm and genre, are primarily notable for their richness of themes. Here, the successful presentation of the voice of the heart, which ensures the success of poetry, is important. Hearing the voice of the heart of the artist and the hero is a guarantee of sincerity and successful presentation. This attracts attention in the poetry of Shahin Fazil. Beautiful poems are the answer to numerous questions and are important for research. In

¹ Doctor of Philosophy in Philology, Postdoctoral student of the National Museum of Azerbaijan Literature named after Nizami Ganjavi, Azerbaijan Sports Academy, Baku, Azerbaijan, dadashova.ilaha@mail.ru

thematically rich, large-volume divans, along with the moments that make the poet and mankind think and worry, there is also the embodiment of a feeling of joy and exhilaration.

Keywords: divan, ghazal, translator, scholar, poet, sincerity

Öz

Yaratıcılığını araştırdığımız yetenek, sadece çok dilli biri değil, aynı zamanda çeşitli alanlarda uzman ve profesyoneldir. Şahin Fazıl olarak bilinen Şahin Fazıl oğlu Ferzaliyev, ANAS A. A. Bakikhanov Tarih Enstitüsü Kaynak Çalışmaları ve Tarihçilik Bölümü başkanı, Tarih Bilimleri Doktoru, Profesör, şair, oryantalist, pedagog, tercüman, Azerbaycan Yazarlar Birliği üyesi olmuş ve faaliyetlerini çeşitli yönlerde başarıyla sunmuştur.

Azerbaycan Devlet Üniversitesi (şimdiki BSU) Doğu Bilimleri Fakültesi'nden 1964 yılında onur derecesiyle mezun olmuştur. Üniversiteden mezun olmadan önceki son yılında çalışma hayatına başlamıştır. 1963-1966 yıllarında Afganistan'da tercüman olarak çalışmış, 1966-1968 yıllarında ADÜ Doğu Bilimleri Fakültesi'nde dekan yardımcısı olmuş ve 1968-1970 yıllarında tekrar Afganistan'da tercüman olarak çalışmıştır. 1970-1973 yıllarında Bilimler Akademisi Tarih Enstitüsü'nde tam zamanlı lisansüstü eğitim görmüş ve 1974 yılında doktora (Felsefe Doktoru) tezini savunmuştur. 1974-1978 yıllarında bu Enstitü'nün "Orta Çağ Tarihi" bölümünde araştırma görevlisi, 1978-1982 yıllarında üçüncü kez Afganistan'da tercüman olarak çalışmıştır. 1983-1985 yıllarında Enstitü'nün kıdemli araştırma görevlisi olmuş, 1985-1988 yıllarında tekrar Afganistan'da tercüme faaliyetlerine devam etmiştir. Azerbaycan'a döndükten sonra Tarih Enstitüsü'nde önde gelen ve kıdemli araştırma görevlisi olarak çalışmalarını sürdüren bilim adamı, Bakü Devlet Üniversitesi, Sumgayıt Devlet Üniversitesi ve Lenkeran Devlet Üniversitesi'nde ders vermiştir. 1996 yılında "15.-16. yüzyıllarda Azerbaycan ve Osmanlı İmparatorluğu" konulu doktora tezini savunarak bilime bir katkı daha sağlamıştır. Azerbaycanlı tarihçi, şair, oryantalist ve çevirmen Şahin Fazıl, 2016 yılından beri Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi A. A. Bakikhanov Tarih Enstitüsü'nün "Kaynak Araştırmaları ve Tarih Yazımı" bölümünün başkanı olmuştur. Azerbaycan Yazarlar Birliği üyesi, üç kez Afganistan devlet madalyası ve SSCB fahri kararnamelemleri ile Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi Fahri Kararnamesi'ne layık görülmüştür. 1997 yılından beri tarih alanında bilim doktoru, 2004 yılından beri profesör olan Şahin Fazıl, 300'den fazla yayınlanmış bilimsel eserin ve 40'tan fazla bilimsel, kurgu ve çeviri kitabın yazarıdır.

Rusça ve Farsçaya hâkim, Arapça ve klasik Osmanlı Türkçesi'ne vakıf bir kaynak çalışmaları uzmanı olan âlim şiir sahasında da başarılı olmuş, gönül tercümanı olmuştur. Araştırmamıza dahil ettiğimiz beş büyük divanı bu düşüncemizin kanıtıdır. Ölçü ve tür çeşitliliğiyle öne çıkan örnekler, öncelikle tema zenginliğiyle dikkat çekmektedir. Burada şiirin başarısını sağlayan gönül sesinin başarılı bir şekilde sunulması önemlidir. Sanatçının ve kahramanın gönül sesini duymak samimiyetin ve başarılı bir sunumun garantisidir. Bu, Şahin Fazıl'ın şiirinde dikkat çekmektedir. Güzel şiirler birçok sorunun cevabıdır ve çalışma açısından önemlidir. Tematik açıdan zengin, büyük hacimli divanlar, şairi ve insanlığı düşündüren, kaygılandıran anlarla yanı sıra sevinç ve coşku duygularını da yansıtır.

Anahtar Kelimeler: divan, gazel, tercüman, alim, şair, samimiyet

Introduction

It is known that translation is primarily a conversion from one language to another, and a translator is a specialist who takes on the responsibility of this work. The importance of this field is always important. This field, which removes language barriers, ensures good understanding and communication between people speaking different languages, brings them closer to each other,

creates a bridge between cultures, and realizes international cooperation, makes great contributions to scientific, literary, cultural, technological, and economic development.

It is no coincidence that we begin the article by focusing on the concepts of translation and translator. The talent whose creativity we have involved in the research is not only a polyglot, but also a connoisseur and professional in various fields. Shahin Fazil oglu Farzaliyev, known as Shahin Fazil, is the head of the Department of Source Studies and Historiography of the A .A. Bakikhanov Institute of History of ANAS, Doctor of Historical Sciences, Professor, poet, orientalist, pedagogue, translator, member of the Azerbaijan Writers' Union, and has successfully presented his activities in various directions. Therefore, his work can be studied from various aspects.

Shahin Fazil, who began his literary career in the 1950s, was published his first poem, “Girl Banovsha”, in the “Golden Guba” newspaper in 1958.

Orientalist translator

He graduated from the Faculty of Oriental Studies of Azerbaijan State University (now BSU) with honors in 1964. He began his working life in his last year before graduating from the university. In 1963-1966, he worked as a translator in Afghanistan, in 1966-1968, he was the deputy dean of the Faculty of Oriental Studies of AUL, and in 1968-1970, he worked as a translator again in Afghanistan.

As can be seen, the writer whose poetry we are involved in the research took his first steps in the field of activity in poetry by listening to the voice of his heart. He began his professional activity as a translator.

In 1970-1973, he studied at the full-time postgraduate course of the Institute of History of the Academy of Sciences, and in 1974, he defended his PhD (Doctor of Philosophy) dissertation. From 1974 to 1978, he worked as a research assistant in the “Medieval History” department of this Institute, and from 1978 to 1982, he worked as a translator in Afghanistan for the third time.

As we look at his life and artistic path, it becomes clear that his activity in the field of translation went hand in stepped forward evenly and in turn hand with science and poetry.

He was the chief research fellow of the institute in 1983-1985, and continued his translation work in Afghanistan again in 1985-1988. This was his fourth time working as a translator in Afghanistan.

He studied Persian language in depth and applied it not only in his professional life, but also made excellent translations in other fields. He also has translations from Arabic and Ottoman. Translation had been his profession and lifelong activity. In the field of poetry, the poet, who mainly translates from Persian and from the Afghan Dari language, had also translated poems written by Russian-speaking poet Firuza Shahlar from Russian into our language.

Şahin Fazil also mentions his work in the field of translation in his poems, in his poem "Two thousand and seventeen!" he writes:

For many years, after learning the language, I was called a "translator"

I translated Mumshin and Rumlu and was happy,

Without wasting my time,

I wrote two famous works in my own language,

I gave them to my dear people.

Persian and Ottoman languages attracted my attention,

The language said the words in other languages in Turkish (Fazil, 2022, p. 699).

He is a person who overcomes language barriers, presents the current reality, regulates relationships, brings together different cultures, contributes to scientific development, and hears hearts.

After returning to Azerbaijan, the scientist continued his work as a leading and chief research fellow at the Institute of History and taught at Baku State University, Sumgait State University, and Lankaran State University. This is his service to the people as an educator.

In 1996, he defended his doctoral dissertation on the topic "Azerbaijan and the Ottoman Empire in the 15th-16th centuries", making another contribution to science. Azerbaijani historian, poet, orientalist and translator Shahin Fazil was the head of the "Source Studies and Historiography" department of History Institute named after A. A. Bakikhanov Academy of Sciences of the Azerbaijan Republic in 2016. He was a member of the Azerbaijan Writers' Union, and had been awarded three state medals of Afghanistan and honorary orders of the USSR, as well as the Honorary Order of the Academy of Sciences of the Republic of Azerbaijan. Shahin Fazil, who had been a doctor of history since 1997 and a professor since 2004, is the author of more than 300 published scientific works – scientific article and more than 40 scientific, literary and translated books.

The concept of a translator in Shahin Fazil's work can be explained from various aspects:

Practical application of this field: for example, he worked as a translator in Afghanistan 4 times, starting from 1963 and with breaks until 1988, for a total of 13 years. The poet, who was solemnly awarded the medal "Loyalty" by the representative of the Afghan embassy in 1983 for his translation services, and who has numerous poems about Afghans, also wrote a poem in honor of this medal. The poet, who was awarded three state medals of Afghanistan ("Loyalty", "Decade of the Afghan Revolution", "From the Appreciative Afghan People"), did not limit his activity only to translation activities. He treated the Afghan people with respect, thought about their fate, and while

he was a minister's translator, he expressed his ideas and worked to save the Afghan people from the dangers they would face.

His theoretical approach to this field: translations in the scientific and literary fields

He successfully benefited from his translation activities in the field of science by translating historical sources into our language. Shahin Fazil oglu Farzaliyev, while working as a translator for the Prime Minister of the country and the General Advisor of the Soviet Union in the Council of Ministers of Afghanistan, translated Joseph Tiflis's work "Vaqiati-Mir Veys va Shah Huseyin" ("The events that occurred between Mir Veys and Shah Huseyin") from Ottoman into the Persian language (Afghan Persian) (1388) and into Azerbaijani (1992). The second, third and fourth historical sources he translated were translations from Persian. The first source on the history of the Safavid state was the Polish doctor, missionary and historian Jan Tadeusz Kruszyński's "History of the Christian Traveler" ("Tarihi-sayyahi-mesihi"), which was translated from Persian (1993). The second historical source he translated from Persian was the famous "Tarihi-alemaraye-Abbasi" ("History of Abbas, Who Decorated the World") written by the Azerbaijani Isgander bey Munshi Turkman over a period of 14 years (1616-1629) and published in two three-volume books (Book I 2010, Book II 2014). The third work the translator translated from Persian was the two-volume book "Ahsanut-tavarikh" ("The Best of Histories") by the 16th century Azerbaijani historian Hasan bey Rumlu.

The historian has conducted research in the field of history, written theses, articles in Azerbaijani and Turkish, published programs, and books. He had published abstracts, articles, programs, and theses in Russian, books, articles, and subject programs in Persian, and his thesis had also been published in English. Even listing the names of these sources proves how dynamic the researcher is in the field of history.

Let us also pay attention to the books he published in this field: "Azerbaijan in the 15th-16th centuries (based on Hasan bey Rumi's "Ahsanut-tavarikh")", I edition (1995) 197 pages, II edition (1999) 241 pages, "Azerbaijan and the Ottoman Empire in the 15th-16th centuries" books, I edition (2001) 388 pages, II edition (2016) 700 pages, "The History of Guba" book, I edition (2003) 78 pages, II edition (2003) 118 pages, "The Structure of the 15th Century Azerbaijani State". By paying attention to the increase in pages between editions and observing the addition of new materials in the books he published, it can be determined that he was constantly searching.

And the aspect that we will focus on in the field of poetry: When turning to poetry, let us also emphasize this point that the artist conveyed the historical events and the moments of his activity in this field through the language of poetry. He also considered it important to remind historians of the responsibility of their work by addressing them. The poem entitled "To Historians" is of this type:

To preserve dignity

we must write the truth,

historians.

Let us preserve loyalty to reality,

historians (Fazil, Book II, 2022, p. 801).

Since 1978, Shahin Fazil had translated and published the poems of Afghan poets into Azerbaijani.

Shahin Fazil, the author of “Ghazals” (1978, 1986, 1990, 1994), “Let’s Meet Again” (1989), “Give Me Your Hands” (1998), “Qirkhname, or ELEGY of 40 Poems” (2001), “İlname, or with you apart from You” (2002) and other poetry books, has expressed the importance he attaches to poetry with his voluminous divans.

The scholar of sources, who is fluent in Russian and Persian, and is well-versed in Arabic and classical Ottoman Turkish, had also been succeeded in the field of poetry, becoming a translator of the heart. His five large divans, which we have included in the study, are proof of our idea. The examples, distinguished by their variety of rhythm and genre, are primarily notable for their richness of themes. Here, the successful presentation of the voice of the heart, which ensures the success of poetry, is important. Hearing the voice of the heart of the artist and the hero is a guarantee of sincerity and successful presentation. The poet shares his feelings and thoughts with the reader, remaining true to the truth.

Poetry is the field that turns him into an interpreter of the heart. The artist answers the question of how he hears and shares the voice of the human heart through his poems. We can take a line from the “Second Divan” as an answer: “I carry the world within myself” (Fazil, 2005, p. 1109). This attracts attention in the poetry of Shahin Fazil. He is a penman who carries the world in his heart. Beautiful poems are the answer to numerous questions and are important for research.

German philosopher Immanuel Kant said: “Poetry is a way that provides the outward manifestation of human emotions” (Jafarov & Ramizoglu, 2009, p. 413). This way is clearly visible in the series of divans of Şahin Fazil, allowing the manifestation of emotions. The poet writes in the poem “My address is in my book”:

My address is in my book

Read, you will surely find it.

I am not a particle that

You are looking for a magnifying glass (Fazil, 2014, p. 519)

It is truly possible to recognize him, to put it in his own words, through the divans we have included in the research. The homeland, language, humanity, and spiritual values are at the center of the theme. Let us pay attention to one of the examples that are manifestations of love for the homeland. In the verse,

They will give the world to the lover in exchange for his beloved,

He does not want it, because the world will not be the exchange for his soul (Fazil, 2008: p.117),
– the poet explains the reason for this in the second verse:

Because the beloved is the soul, and the soul is the beloved,

They take the soul, but the Azerbaijan exchange (Fazil, 2008, p. 117).

As can be seen, the poet, who is a lover of the homeland, prefers it to the world and states that he is ready to sacrifice his soul precisely for the sake of the homeland.

In thematically rich, large-volume divans, along with the moments that make the poet and mankind think and worry, there is also the embodiment of a feeling of joy and exhilaration. The main key to the successful manifestation of this embodiment is sincerity, love for the homeland, language, humanity, and art. His approach to the areas in which he works with love and responsibility, his keeping these areas alive in his heart and thinking, which we see in his life and artistic activity, including in his divans. The poet touches on certain aspects of this issue in his poem “I” in “Book I” included in the “Fifth Divan” and writes:

Are there many people in life who know history,

History, oh historian, lives in you.

Along with history, literature

Lives in me, lives in me (Fazil, 2022, p. 577).

Conclusion

Shahin Fazil brought translation from practice – from application to science, from science to poetry. He also gave this concept a place in the literary field. The successes he achieved, especially in the field of poetry, the sincerity with which the voice of his heart is heard, and his ability to be a translator of the human heart, allow him to be called a translator in another field: a translator of life. Yes, the artist whose poetry provides answers to our many questions, who clarifies complex issues, who considers it important to stay away from even complex concepts in the language itself and preserves the purity of language, and who writes in a way that the modern reader can easily

understand, can also be called a translator of life. He both interpreted events clearly and precisely, and worked for their easy comprehension, and achieved this goal in his multifaceted and successful activity. So, known as the translator, science and poet, Shahin Fazil's work is important for research today and it also will be important in the future.

References

Fazil, Sh. (2005). *Second Divan*. Baku: Elnur-P, 1268 p.

Fazil, Sh. (2008). *The Third Divan*. Baku: Teknur, 1382 p.

Fazil, Sh. (2014). *Fourth Divan*. Baku: Science and Education, 872 p.

Fazil, Sh. (2022). *The Fifth Divan*. Book I. Baku: 776 p.

Fazil, Sh. (2022). *The Fifth Divan*. Book II. Baku: 777-1552 p.

Jafarov, M., & Ramizoglu, S. (2009). *Words that illuminate the mind and heart*. Baku: Nurlar, Publishing-Printing Center, 578 p.

MİLLÎ PUBLİSİSTİKADA KADIN TEMSİLLERİ: EDEBİYAT VE TOPLUM İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

REPRESENTATIONS OF WOMEN IN NATIONAL PUBLICISTIC DISCOURSE: A STUDY ON THE INTERRELATION OF LITERATURE AND SOCIETY

İlahə SAFARZADEH¹

Öz

Millî publisistika, yalnızca bir bilgi taşıyıcısı olmakla kalmaz, aynı zamanda toplumun manevî-kültürel hafızasını şekillendiren edebî-düşünsel bir platforma olarak da ön plana çıkar. Bu bağlamda kadın imgelerinin işleniş özellikleri, yalnızca edebî bir kahraman düzleminde değil, aynı zamanda toplumsal, ideolojik ve etik anlamlar barındıran simgesel bir yapı olarak da incelenmeye açıktır. Azerbaycan publisistikasında kadın imgelerinin sunumu, bir yandan toplumun kadına bakış açısını, diğer yandan ise yazarın duruşunu ve estetik dünya görüşünü yansıtır. Eserlerde kadın figürü çoğu zaman ya millî-manevî değerlerin taşıyıcısı ya da toplumsal adaletsizliklere karşı direnişin sembolü olarak betimlenir. Publisistik metinlerdeki bu kadın imgeleri yalnızca bireysel kaderlerin değil, aynı zamanda toplumsal kaygıların ve ideolojik gerilimlerin ifade biçimi olarak da değerlendirilir. Bu makalede kadın imgelerinin publisistik çözümlemesi, edebiyat ile toplum ilişkilerinin kesiştiği noktada ele alınacak; onların sosyo-kültürel anlam katmanları açıklanacak ve millî publisistik bağlamında cinsiyet temelli ideolojik yükleri değerlendirilecektir.

Zemfira Meherramli'nin publisistik yazıları, çağdaş Azerbaycan toplumunda kadının yerini, kimliğini ve toplumsal-manevî varlığını edebiyat ile publisistikanın kesiştiği noktada irdeleyen seçkin örnekler arasında yer almaktadır. Yazarın yazılarında kadın imgesi yalnızca biyolojik bir cinsiyet kategorisi olarak değil, aynı zamanda millî-manevî değerlerin taşıyıcısı, tarihsel hafızanın koruyucusu ve toplumsal vicdanın sembolü olarak sunulmaktadır. Zemfira Meherramli'nin publisistik üslubu, duygusal içtenlikle toplumsal sorumluluk bilincini bir arada barındırmakta; kadın sorununu hem bireysel hem de toplumsal ölçekte analiz etmeye olanak sağlamaktadır. Bu makalede, Zemfira Meherramli'nin publisistik metinlerinde kadın imgelerinin sunum biçimleri, ideolojik arka planı ve edebî anlatım araçları edebiyat ve toplum bağlamında incelenecek; yazarın millî publisistik çerçevede kadın meselesine getirdiği yeni bakış açıları bilimsel düzeyde değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: publisistika, edebiyat, toplum, kadın karakter

Abstract

National publicism functions not only as a medium of information but also as a literary-intellectual platform that shapes the moral and cultural memory of society. In this context, the portrayal of female figures goes beyond the construction of literary characters; they are analyzed as symbolic structures bearing social, ideological, and ethical significance. The representation of women in Azerbaijani publicistic writing reflects both the society's perspective on women and the author's ideological stance and aesthetic worldview. In many cases, women are portrayed either as carriers of national and spiritual values or as symbols of resistance against social injustice. These representations in publicistic texts express not only individual destinies but also broader national anxieties and ideological tensions. This article aims to analyze female images within publicistic writing at the intersection of literature and society, exploring their socio-cultural

¹ Edebiyat tarihi alanında doktora öğrencisi, Bakü Devlet Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan, ilahe.safarzadeh@gmail.com

meanings and evaluating the ideological implications of national publicism from a gender perspective.

The publicistic works of Zemfira Maharramli stand out as exemplary texts that examine the place, identity, and socio-moral existence of women in contemporary Azerbaijani society at the intersection of literature and journalism. In her writings, the female figure is not merely defined by biological gender but is also depicted as a bearer of national-spiritual values, a guardian of historical memory, and a symbol of social conscience. Her publicistic style successfully combines emotional sincerity with a strong sense of social responsibility, allowing for an in-depth treatment of the female issue on both individual and national levels. This study will explore the forms of representation, ideological content, and literary devices employed in her publicistic discourse, offering a scholarly evaluation of the new perspectives she brings to the issue of women within the framework of national publicism.

Keywords: publicistic writing, literature, society, woman character

Giriş

Kadın imgesinin publisistikadaki temsili, millî-kültürel kimliğin, toplumsal değerlerin ve tarihsel bilincin oluşumunda önemli bir yere sahiptir. Edebiyat ile publisistika kesişiminde kadın toplumsal ortamın, sosyal ilişkilerin ve tarihsel süreçlerin simgesel göstergesi hâline gelmektedir. Bu bakımdan millî publisistikada kadın temsillerinin incelenmesi, edebiyat ile toplum arasındaki karşılıklı ilişkilerin araştırılması açısından dikkate değer bir yönelimdir.

Edebiyat ve publisistika tarih boyunca birbirini etkileyen, ideolojik ve estetik işlevleri bir arada barındıran alanlardır. Publisistik metinlerde kadın figürleri çoğu zaman millî-toplumsal sorunların ifadesi, manevi-kültürel değerlerin korunması ve toplumun modernleşme sürecinde kadının rolü üzerine yürütülen tartışmaların merkezinde yer almıştır. Bu eserlerde kadın kimi zaman anne, kız kardeş veya eş olarak aile içi ilişkilerin odağında, kimi zaman da özgürlük, vatanseverlik ve toplumsal adalet mücadelesinin sembolü olarak karşımıza çıkar. “Gerçekten de edebî-publisistik eserlerde insan hem benzersiz ve tekrarlanamaz bir birey, hem de topluca ahlaki ve psikolojik boyutların ortaklığını taşıyan bir halkın üyesi olarak tasvir edilmektedir. Halkın maneviyatı ve millî-etnik psikolojisi ise birbirinden ayrılmaz ve birbirini tamamlayan etnik stereotipleri ve yönelimleri, gelenek ve görenekleri, millî duygu ve karakter özelliklerini, arzuları ve tutkuları kapsayan olgulardan oluşur. Gerek edebiyatta gerekse de publisistikada halk maneviyatının betimlenmesi, millî psikolojinin açılımı ve millî kimliğin ifadesi özel bir önem taşımaktadır” (Mehraliyev, 2016, s. 62).

Millî publisistikada kadın temsillerinin incelenmesi aynı zamanda cinsiyet ve toplumsal cinsiyet araştırmalarının edebiyat ile bütünleşmesine de imkân verir. Çünkü publisistik yazılarda kadının toplumsal konumu, siyasal süreçlerdeki yeri, millî mücadeledeki rolü hem dönemin ideolojik çağrışımlarını hem de yazar-publisistlerin estetik bakışını yansıtır. Bu açıdan kadın figürünün publisistikada nasıl sunulduğu, edebiyat ve toplum ilişkilerinin daha derinlikli bir biçimde anlaşılmasına olanak tanır.

Araştırmanın güncel yönlerinden biri de millî publisistikada kadın figürlerinin kültürlerarası diyalogla ilişkili olmasıdır. Kadının toplumsal hayattaki yeri, hakları ve mücadele imkânları farklı dönemlerde değişik biçimlerde dile getirilmiş; publisistiğin edebî değerlerle buluştuğu noktalarda ise kadın imgesi tarihsel hafızanın ve edebî tahayyülün ürünü olarak yansıtılmıştır.

Millî Publisistikada Kadın Temsilleri: Edebiyat ve Toplum İlişkisi Üzerine Bir İnceleme konusu, bir yandan edebiyat ve publisistika arasındaki ilişkileri kuramsal ve tarihsel boyutlarıyla değerlendirmeyi, diğer yandan ise kadın temsillerinin millî-manevî değerlerin korunmasında ve toplumun sosyal gelişiminde oynadığı rolü ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Ana Bölüm

Zemfira Meherremli, çağdaş Azerbaycan edebiyatında hem edebî hem de publisistik yazılarıyla dikkat çeken yazarlardan biridir. Onun, Azerbaycan'ın savaşta şehit olmuş kadın kahramanlarına dair birçok hikâyesi bulunmaktadır. Bu hikâyeler, gerçek insan kaderlerini publisistika ve edebiyatın gücüyle ölümsüzleştirmekte, onlara yeniden hayat kazandırmaktadır. Zemfira Meherrimli'nin publisistik eserleri, Azerbaycan savaş nesrinde kadın imgelerinin oluşumuna özel katkılar sunmaktadır. Onun hikâyelerinde kadın kaderleri daha geniş anlamda dönemin sosyo-kültürel gerçekliklerini, psikolojik sarsıntıları ve millî mücadele ruhunu yansıtan genelleştirilmiş edebî kahramanlara dönüşür. “Bu eserlerin büyük bir kısmı belgesel nitelikli öykülerdir. Genel olarak, Zemfira Hanım yaratıcılık amacı ve deneyimi bakımından publisistikaya daha yakın bir konumdadır. Onun, belirli kişilerin yaşamlarını ve biyografilerini edebîleştirerek, ayrı ayrı olay ve vakalara poetik bir nefes kazandırması, zamanın sınavından geçmiş bir gerçeğe dayanır. Eski Yunan bilgisi Aristoteles'e göre şiir, başka bir ifadeyle edebî söz sanatı, tarihten daha felsefi ve ciddi kabul edilirdi; çünkü tarih meydana gelen olayları ayırır ve özelleştirir, şiir ise onları genelleştirir ve zamanın ötesine taşır” (Səfərzadə, 2025, s. 12).

Yazarın “Gül ömürlü Gültekin” hikâyesinde zorunlu göçmen bir kadının yaşantıları üzerinden dönemin toplumsal ve kültürel zorlukları açığa çıkar. Savaşın dağıttığı aile bağları, kişisel kayıplar, uyuşturucu bağımlısı bir evlat ve sorumsuz bir eş gibi sorunlar kahraman kadının tek başına yaşam mücadelesi vermesine yol açar. Bu figür, sessiz direnci, fedakârlığı ve çocuklarının geleceği uğruna gösterdiği kararlılığı ile dikkat çeker. Onun hayat mücadelesi zamanla publisistik çerçevenin ötesine geçerek edebî bir psikolojik portreye dönüşür. Karabağ acısı, vatana hasret ve millî hafızayı taşıma gibi motifler bu figürde daha dramatik tonlar kazanır. “Savaşın sona ermesinin ardından televizyon kanallarında şehit ve gazi olmuş asker ve subayların savaş ve yaşam öyküleri anlatılmakta; bu anlatılar bir bakıma birbirine bağlanarak insanları ayakta tutan değerlerin manevi haritasını oluşturmaktadır. Bu hikâyeleri sakın bir şekilde dinlemek neredeyse imkânsızdır. Bu insanlar bazı şeyleri ifade etmekte zorlanmakta, bazılarını ise doğrudan dile getirememektedir. Edebiyat, her bir

bireyin öyküsünü kendi anlatısına dönüştürerek, savaş ve insan üzerine bu deneyimlerin ortaya çıkardığı anlamları açığa çıkarmalıdır” (Müşfiq, 2020).

Yazarın diğer eserlerinde de savaşı kadın arketipi ön plana çıkar. Araste Bakışova hakkında kaleme alınan yazıda kadının hemşire olarak gönüllü biçimde cepheye gitmesi, onun millî değerlerin taşıyıcısı ve kahramanlık sembolü olarak sunulmasına hizmet eder. Bu figür, publisistik olguların yanı sıra edebî genelleştirmeye açık niteliklerle de zenginleştirilir. Bu tür metinler edebiyat açısından bireysel kaderlerin belgelendirilmesinden öte, kolektif hafızanın oluşumunda da önemli rol üstlenir. “Zemfira Meherremli, yazılarında hekim Gültekin, haberleşme komutanı Gülbar, sıradan savaşçılar Kemale, Hanımzer, Aliye, Gülperi, Dilefruz, Sedaget, Nurcahan, Cevahir, Raile, Könül, Nermine, keşifçi Seadet, Növreste, keskin nişancı Kemale, tankçı Şirin, cerrahi hemşireler Melek, Rada, Terlan, Sevda, Rüksare ve daha birçok kadın hakkında söz açarak Azerbaycan kadınının metanetini, vakarını, cesaretini, korkusuzluğunu, vatana ve millete bağlılığını hem genç kuşağa hem de gelecek nesillere aktarma yönünde önemli bir iş ortaya koymaktadır” (Osmanoğlu, 2020, s. 7).

Yazarın “Yirminci Sonbaharın Serapları” hikâyesinde Könül Kahramanova’nın hayat yolu, publisistiğin sınırlarını aşarak edebî kahramanlık düzeyine yükselir. Onun gönüllü olarak cepheye gitmesi, yaralı askerlere yardım etmesi ve ardından şehit olması yalnızca olgusal bir aktarım değil, aynı zamanda idealize edilmiş bir kahramanlık örneği olarak ele alınır. Yazar, kahramanın gençlik yıllarındaki kişilik özelliklerini, millî özgürlük hareketinden aldığı ruhu ve içsel psikolojik dinamizmini ön plana çıkararak onu ulusun simgesine dönüştürür. “Yazarın hikâyelerinin anlatım dili sade olmakla birlikte, aynı zamanda kadınların yaşamına dair pek çok sorunu da içermektedir. Bu eserlerde kadın karakterler çoğunlukla akıllı ve cesur kadın, eşlerine sadık bir hayat arkadaşı, saf duygularla seven genç kız, şefkatli anne olarak tasvir edilmekte; ancak kimi zaman da başkasının mutluluğuna göz diken, ona zarar vermeye çalışan olumsuz kadın tipleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazarın hikâyeleri, çağdaş dünyanın renkli kadın paletini farklı açılardan okura sunmakta ve her anın ruh hâlini yansıtmaktadır” (Yusifli, 2020).

Yazarın “Ebediyet Nağmesi” hikâyesinde Karatel Hacızade’nin figürü, millî mücadelenin sembolü olarak sunulur. Onun özgürlük hareketindeki etkin rolü, Karabağ savaşındaki fedakârlıkları ve şehitliği, publisistik boyuttan çıkarak kahramanlık destanını andıran edebî bir genelleştirmeye dönüşür. Karatel’in figürü yalnızca tarihsel gerçekliklerin tasviri değil, aynı zamanda yüksek idealizasyon ve simgesel anlamlar taşır. Onun savaşta gösterdiği cesaret, kadın kahramanlığının geleneksel pasif çerçevesini yıkarak aktif mücadele figürüne dönüşmesine örnek teşkil eder. “Aslında bu, yalnızca bir “ebediyet nağmesi” değil, aynı zamanda bir “cesaret nağmesi”dir. Ancak Karatel bu nağmeyi asla işitemeyecektir; zira gerçek kahramanlar hakkında söylenen ölümsüz nağmeler, onların ebediyete kavuşmalarından sonra doğmaktadır. Karatel de bu kahramanlardan biri olmuştur. XX.

yüzyılın sonlarında Azerbaycan’da başlayan millî özgürlük hareketinin alevinden, onun da yüreğinde cesaret tohumları filizlenmiştir (Məhərrəmli, 2024, s. 218).

Yazarın “Kırkgızın Kırkbirincisi” hikâyesinde yazar, kadın imgesini hem cephe hattında hem de manevi mücadelenin ön safında sunar. Sema figürü, savaşın acımasız gerçeklerine, kayıplara ve esaret trajedisine rağmen hem ailesine hem de vatanına bağlılığını korur. Öğretmenlik faaliyeti ile cephe gerisinde eğitim görevini sürdürerek de savaşan kadın kimliğini yansıtır. Bu figür, insanlık dramı ile kahramanlık motiflerini birleştirir.

Yazarın “Sevgimi Neyledin, Daşaltı Deresi?” hikâyesindeki Güler figürü ise savaşın bireysel hayatlar üzerinde yarattığı trajik izleri ortaya koyar. Sevgilisinin şehadeti ve ailesinin savaştan gördüğü zararlarla sarsılsa da içsel gücü ve direnci ile öne çıkar. Yazar bu figür aracılığıyla kadının hem bireysel trajedi karşısında hem de toplumsal-millî mücadelede direnç gösterebilme kapasitesini vurgular. “Savaş koşullarında kadınlar çoğu zaman pasif, zayıf ve ahlaksız bir biçimde tasvir edilir. Oysa gerçekte onlar, aktif savaşçı roller üstlenebilecek gerçek bireylerdir” (Mary, 2024, s. 5).

Yazarın “Sözün Keserine Tapındığında” hikâyesinde Salatın Esgerova’nın hayatı, publisistik verilerle birlikte edebî kahramanlık boyutlarıyla sunulur. Onun gazetecilik faaliyetleri, cephe hattından hazırladığı haberler, hakikatleri topluma ulaştırmak uğruna gösterdiği fedakârlık, kadın figürünü millî bilincin taşıyıcısına dönüştürür. Onun trajik ölümü ise bu kahramanlığı daha da derinleştirir ve figürü ortak millî hafızanın simgesine çevirir.

Zemfira Meherrimli’nin diğer hikâyelerinde de – Gültekin, Karatel, Könül, Araste, Sema, Salatın ve daha birçok kadının kaderi aktarılırken, publisistiğin belgeli gerçekleri edebî genelleştirme ile bütünleşir. Bu metinlerde kadın hem anne hem kardeş hem de savaşçı, lider ve millî hafızanın taşıyıcısı olarak tasvir edilir. Böylece yazarın eserleri, publisistikten edebî nesre geçişin parlak örneklerinden biri olmakla birlikte, Azerbaycan edebiyatında savaşan kadın imgelerinin zenginleşmesine de hizmet eder.

Sonuç

Bu çalışmada, millî publisistikada kadın temsillerinin edebî yaratıcılık ve toplumsal ilişki ile sıkı bağları incelenmiştir. İncelenen örnekler, kadın figürlerinin tarihî, siyasî ve sosyo-kültürel bağlamda yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Kadın kahramanların gerek tarihî romanlarda gerekse publisistik anlatılarda toplumun hafızasını taşıyan, milli kimliğin korunmasına katkıda bulunan ve toplumsal dönüşümlerin aynasında konumlanan bir simgeye dönüştüğü görülmektedir.

Özellikle Azerbaycan edebiyatında kadın temsilleri, milli tarih, kültür ve kimlik tartışmalarının merkezinde yer almaktadır. Publisistik metinlerde kadınların fedakârlığı, mücadele ruhu ve toplumsal sorumlulukları ön plana çıkarılırken, edebî metinlerde onların bireysel-psikolojik tecrübeleri, aşk ve

özgürlük arayışları derinlemesine işlenmektedir. Bu durum, kadın figürünün hem bireysel, hem de kolektif hafızanın taşıyıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, millî publisistikada kadın temsilleri, edebiyat ile toplum arasındaki karşılıklı etkileşimin somut bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Kadın karakterler üzerinden şekillenen bu anlatılar, çağdaş toplumsal kimlik ve değerlerin oluşumuna da katkı sağlamaktadır. Böylelikle, kadın figürü hem tarihsel hem de edebî düzeyde, toplumun ideallerini, çelişkilerini ve dönüşüm dinamiklerini yansıtan güçlü bir sembol niteliği taşımaktadır.

Kaynakça

Mary, L. V. (2024). *Woman in war literature: Interrogating uncertainty as a character in Goretti Kyomuhendo's Waiting: A novel of Ugandan at war. Journal of Applied Philosophy*, 22(2).

Məhərrəmli, Z. (2024). *Çox kiçikdir bu dünya*. Bakı: Vektor.

Mehrəliyev, E. (2016). *Azərbaycan ədəbiyyatı və publisistikasında multikultural ideyalar. Mətbuat tarixi və publisistika məsələləri*. Bakı: Ozan.

Müşfiq, Ş. (n.d.). *Müharibənin iki üzü: qadınlarla və qadınlarsız*. <https://525.az/news/136715-muharibenin-iki-uzu-qadinlarla-ve-qadinlarsiz>

Osmanoğlu, M. (2020, 28 noyabr). *Yaddaşımızla yaşadığımız arasında. Ədəbiyyat qəzeti*.

Səfərzadə, İ. (n.d.). *Həyatın qadınca izahının səsi. Ədəbiyyat qəzeti*. <https://edebiyyatqazeti.az/news/edebi-tenqid/12716-heyatin-qadinca-izahinin-sesi-zemfira-meherremlinin-eserleri-haqqinda>

Yusifli, C. (n.d.). *Bitməyən müharibə hekayətləri: Üfüqdən axan çayın səsi*. <https://kulis.az/xeber/senet/Rnglr-alddan-an-usaqlar-colorredCavansir-Yusifli-muharib-hekaylrindn-yazir...-color-32724>

TSITSİ DANGAREMBGA’NIN YAZILARINDA (NEO)PATRİYARKİŞİ VE SÖMÜRGEÇİ BASKI

(NEO)PATRIARCHY AND COLONIAL OPPRESSION IN TSITSİ DANGAREMBGA’S WRITING

Inas LAHEG¹

Öz

Yirminci yüzyılın sonuna doğru postkolonyal edebiyat ve eleştiri, sömürgeci hegemonya ve egemenliğe karşı özgürleştirici bir ideoloji olarak hizmet etmeye başladı. Böyle bir kurtuluşun, sömürgeleştirilmiş Siyah kadınlar gibi iki kat ezilen alt gruplar üzerindeki tiranlığın düğümlerini çözmesi dikkat çekicidir. Özellikle Tsitsi Dangarembga, sömürge döneminde siyah kadınların varoluş mücadelesine ışık tutuyor. Dangarembga, “Sinirsel Durumlar”, “Değillik Kitabı” ve “Bu Yaslı Beden” adlı üç yarı otobiyografisinde, sömürgeciliğin karmaşık bağlamı içinde, ataerkil düzenin ve yeni ataerkil düzenin sıkıntılarını ele alıyor. Dangarembga’nın ilk kitabı, kahramanın ailesindeki erkeklere, özellikle de ağabeyine karşı duyduğu nefreti vurgulayarak başlar. Sayfaların geri kalanında böyle bir düşmanlığın ardındaki saikler anlatılmaya çalışılıyor. Kitabın geri kalanında Tambu’nun hayatının çoğunlukla babası, erkek kardeşi ve amcası tarafından kontrol edildiği ortaya çıkıyor. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve sömürgecilerin körüklediği yoksulluk, onun kendini gerçekleştirmesini ve bağımsızlığını engellemede birikmektedir. Dangarembga, Beyaz üstünlüğünün siyah erkekliğinin sapkınlaşması ve çirkinleşmesinin sonuçlarını çok boyutlu bir bakış açısıyla inceliyor. Zimbabveli yazar, Tambu’yu çevreleyen toplumsal koşulları, kişinin cinsiyetinin erkeğe eğitim, çalışma ve insanca bir yaşam tarzı gibi temel insan haklarından mahrum bıraktığını anlatıyor. Dangarembga, siyahi erkeklerin uyguladığı geleneksel ataerkil düzenin kalıcı kalıplarını takip ediyor. Aynı zamanda, genellikle yaşlı olan siyah kadınların erkek egemenliğini sürdürme ve beslemedeki rolüne değinmeye cesaret ediyor. Tambu ve Nyasha’nın anneleri gibi karakterler Hişam Şarabi’nin eleştirilerini çağırıyor. Sonuç olarak, kahramanın çabaları hem ataerkil düzenin hem de neo-ataerkil düzenin işleyiş mekanizmalarını çözmeye adanmıştır. Artık cepheler çoklu ve birbirine bağlı olarak tasvir ediliyor. Hiyerarşinin en tepesinde, Avrupa sömürgeciliği ve emperyalizmi, Zimbabve yerli toplumlarının sosyal, kültürel ve ekonomik yaşamını baltalıyordu. Bunun altında ezilen, sömürgeleştirilen Siyah erkekler Siyah kadınlardan yararlanıyordu. Hiyerarşinin en alt basamağında yaşlı siyah kadınlar, egemen ataerkil düzenin onay ve rızasını almak karşılığında genç nesli manipüle ediyorlardı.

Anahtar kelimeler: Toplumsal cinsiyet eşitsizliği, Emperyalizm, Ataerkillik, Postkolonyal edebiyat.

Abstract

By the end of the twentieth century, postcolonial literature and criticism served as a liberating ideology against colonial hegemony and dominance. Noteworthy, such a liberation untied the knots of tyranny on doubly oppressed sub-groups, such as colonized Black women. In particular, Tsitsi Dangarembga sheds light on ‘the struggle for existence’, Black women are destined, by birth, to endure during colonial times. Dangarembga, through a sequence of three semi-

¹ Azerbaycan Diller Üniversitesi, Filoloji Fakültesi, Dünya Edebiyatı ve Teorileri Bölümü, Bakü, Azerbaycan
inas.laheg@adu.edu.az
<https://orcid.org/0009-0003-3048-5213>

autobiographies, *Nervous Conditions*, *Book of Not*, and *This Mournable Body*, addresses both patriarchy and neo-patriarchy, and the overlap between the two in an intricately woven colonial system. Dangarembga's first book opens with accentuating the protagonist's hate towards her family men, especially her elder brother. The rest of the pages try to account for the motives behind such an enmity. Over the lines, it becomes apparent that Tambu's life is orchestrated mainly by her father, brother, and uncle. Gender inequalities and colonially incited poverty accumulate in hindering her self-actualization and independence. Dangarembga studies the aftermath of the perversion and disfigurement of Black masculinity due to White supremacy from a multidimensional perspective. The Zimbabwean author describes the social circumstances that surround Tambu, where one's gender can either 'grant him' or 'deprive her' of fundamental human rights, such as education, work, and a decent lifestyle. Dangarembga follows the persistent patterns of traditional patriarchy practiced by Black men. At the same time, she dares to address the role of Black women, usually the elderly, in maintaining and fostering male dominance. Characters such as Tambu's and Nyasha's mothers are evocative of Hisham Sharabi's criticism. As a result, the protagonist's endeavors are dedicated to decoding the working mechanisms of both (neo-)/patriarchy. Henceforth, the battlefronts are depicted as multiple and interconnected. At the top of the hierarchy, European colonialism and imperialism were subversive of the Zimbabwean native societies' social, cultural, and economic life. Beneath it, the oppressed, colonized Black men took advantage of the Black women. At the bottom of the hierarchy, elderly Black women manipulated the younger generation in return for consent and approval from the commanding patriarchy.

Keywords: gender inequalities, imperialism, patriarchy, postcolonial literature.

Introduction

The British Empire's first colonial footprints in Africa were most prominent towards the farthest southern tip of the continent. Even though Africa is next door to the European continent, it has been left last to be exploited by the British Empire. Apparently, the Americas and even Asia presented more profitable economic gains and required much less effort. Trade and imperial routes flourished in regions accessible by the sea, where the wind assisted the ships towards their destination. In addition, the ring of the Islamic civilization served as a deterrent and a buffer zone for the profit-driven imperialists (Luscombe, n.d.; *The Settler Colonies*, 2019). Notwithstanding the late coming, the British Empire still managed to displace millions of Africans as slaves elsewhere,¹ subduing native cultures, and reinforcing oppressive governing. Unsurprisingly, the created colonial settlements were by no means peacefully co-existent with the pre-exist native communities. The British ships and newcomers imported the back-home Eurocentric values as well.

Misappropriation of indigenous lands, inflicted poverty, and social segregation gave birth to numerous guerrilla wars across Africa. Resistance became an obligation in an environment where the colonized subject is made to choose from options that fluctuate between tyranny, annihilation, and

¹ Between the 16th century and approximately the end of the 19th century, around 12-15 million African natives were involuntary displaced into European colonies. The estimated 10000 trips in between the Americas and Europe across the Atlantic Ocean made by the British ships alone estranged 3.4 million Africans, of whom only 800 thousand did not survive the unbearable journey (The Transatlantic, n.d.).

slavery. As the colonial settlers had nurtured and institutionalized oppression, native African people were systematically assisted towards self-abnegation. The oppressed person's pursuit towards self-actualization had been curbed and distorted, as it is intermeddled by the presence of an "other", who had positioned him/herself as centric and hegemonic (Weigert et al., 1986, p. 42). In other words, what is presupposed to revolve around the self and individuation, is halved by the imposition of irreconcilable binarism, entangling the colonized in dual of basing the self as opposite to the other as a resistant, or proving oneself through the degrading eyes' of the "other" (Özün, 2019, p.3151). Either way, the "other" stands as a firm point of reference and tension.

The binarism entailed the existence of an upper versus a lower hierarchy, a privileged versus an underprivileged class, and ultimately a controller versus a controlled subject. Worthy of consideration, within the African context, such a binary is not simply two poles apart. In fact, it is a continuum of disadvantaged classes and a spectrum of destitution, where Black women are unquestionably positioned at the lowest point. The multidimensional and concurrent ordeals of the African Black women are reflected in the exclamations of the Senegalese writer and activist Awa Thiam: "Can they tell us then what or who are Black Women? The Blacks of the Blacks of the human race ?" (as cited in Ntiri, 1993, p.1). The Black women had been compromised by all: primarily the European colonizers, Black nationalists¹ and even White feminists.² They have been subdued by means of ideology, gender, race, and even social conventions. Under colonialism, the endured patriarchal oppression had been doubled.

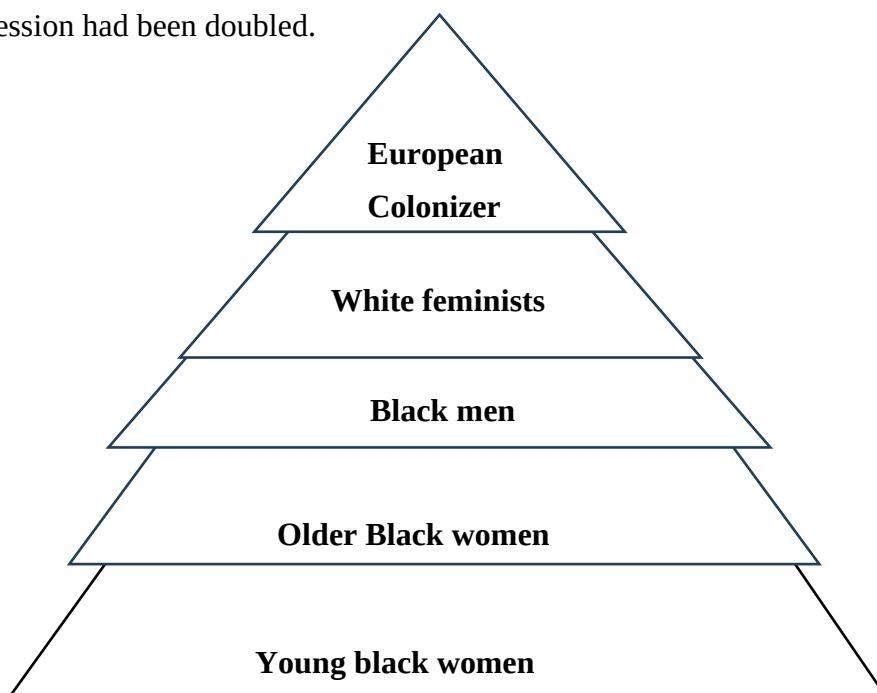


Figure 1. Hierarchy of oppression

¹ Black women's role in liberation was substantial. However, the Black male nationalists and liberators did not reward such a contribution with equality and appreciation after gaining independence. Immediately after, the Black women were cornered into the private sphere. They were assigned the limiting role of being mothers of the nation, with responsibilities such as nurturing native traditions, cultural mores, and the nation's mother tongue (Kandiyoti, 1994, p. 376).

² Notwithstanding its counter-hegemonic propensity, after all, White feminism is a descent of Eurocentric ideologies, such as individualism. The White feminist sees third-world women as an ahistorical oppressed mass and hence serves the role of the spokesperson for them, from a detached, irrelevant European lens. In many events, tackling third-world women's issues becomes the European feminists' ticket to merely guarantee and attain accolades of inclusivity, multiculturalism, and tolerance (Mohanty, 1994, p.197, 216).

Female African writers have, ever since the mid-20th century, been vehemently invested in decoding and declassifying the mechanisms of the oppression implemented against them and their fellow countrywomen.¹ The mission targeted the colonial propagandists who exploited the Black women to instill their ideological supremacy further, the African nationalists who manipulated them to liberate the land and only fastened their grip over them after independence, and the white feminists who used the affairs of their Black fellows to project their own interests. However, over the recent decades, female African writers pointed fingers towards an unprecedented and rather unforeseen culprit and a lesser tackled issue, that is, neo-patriarchy. Amongst whom, the Zimbabwean Tsitsi Dangarembga has delved deeply into the issue in her sequel of semi-autobiographies. Dangarembga, who was born in the back then colony Rhodesia, had spent her early years in the heart of the British Empire, London, and returned home, witnessing the war of liberation and post-independence Zimbabwe. Going back and forth between the metropolis and the periphery enlightened Dangarembga into the position of African women in the modern-day world.²

The first semi-autobiography was published in 1988 by Dangarembga at the age of twenty-five. It rather introduces the reader to Tambudzai's family members, social relations, cultural traditions, and economic status. Since the first lines, Dangarembga's books recount the grudge Tambu held against her elder brother, Nhamo. The following pages explain the roots of such hatred. Apparently, Nhamo was not just favored by the family to study at the missionary school over Tambu; he also stole her crops later, when she planted seeds to sell the harvest and gain money for education. Another prominent and dynamic family member is her uncle Babamukuru, who spent five years in the UK with his wife and two children, Chido and Nyasha. His dignified status and leading role in the Sigauke family redirect the semi-autobiographies' plotline continuously and reroute Tambu's educational journey forever. He was, to a certain extent, the sponsor for Tambu's family due to their poverty.

Dangarembga's three semi-autobiographies follow the lifeline of Tambudzai since childhood till adulthood in attempts to account for all the challenges leading to the Black women's status quo. The books are not simply displaying different life stages of a woman, but rather place an immense emphasis on the historical stages that gave birth to the postcolonial African country in general. It is a simultaneous demonstration of the interaction between the African woman and the postcolonial statehood, as they grow and go through different circumstances. Dangarembga sheds light on the

¹ The Nigerian literary critic, Tejumola Olaniyan, delineated the era subsequent to the 1970s as the third and contemporary phase of African literature. Prominent features distinguishing such a period include the focalization of gender and racial troubles, the burgeoning of stylistic experimentation, and interrogation about the appropriateness of the colonizers' language as a means of communication and African literariness (2005, p. 276).

² In an interview with *Brick*, a literary journal, Tsitsi Dangarembga invests in the position of Black women (inter)nationally. Internally, the literary field is dominated by African men editors who were writers outside Zimbabwe. They are by no means interested in the female Black voice (Thien, 2013). Externally, Dangarembga clearly states that a book from Zimbabwe spurred no excitement for European publishers (2022, p. 48).

African woman's position as a colonized subject, as a resistant fighter, and as a postcolonially independent subject to prove that the plague of the African woman is not cured at the very moment the colonizer was kicked out, and to debunk the supposition that men are the only perpetrators in oppressing women. Reading her novels, *Nervous Conditions* and *The Book of Not* in particular, questions such as: "how did the Black nationalist subdue his country women?", "Was the Black women oppressed by her fellow women as well ?", and "Are there parameters beyond gender indications innervating oppression against Black African women", come of their own accord.

Patriarchal Oppression

Skimming the first line of *Nervous Conditions*, which reads as the following: "I was not sorry when my brother died" (Dangarembga, 2004, p. 1), the reader is taken aback by the uncompassionate confession. Tambudzai spends the rest of the pages justifying the lack of empathy that engulfed her. Culprits are mainly her immediate family, brother, and father. Her life is curbed and managed by a word uttered by a male relative. Whilst her father and brother chose to halt her ambition, her uncle cultivated it. Tambudzai's opinion, dreams, and aspirations are of little to zero consideration, as long as they are not solidified by a male family member. The father continuously reminds her of her supposed gender roles in hopes of indoctrinating her into a submissive housewife. Her aspirations beyond such patriarchally approved roles raise his concern and anger him.

Her desperate pleading for the fees of her next educational year was met with scorn and disdain by her father, asking her "'Can you cook books and feed them to your husband?'" He did not hesitate to remind her to stay indoors and invest her time in acquiring traditional gender role skills of house keeping like her, as he adds: "[l]earn to cook and clean. Grow vegetables" (Dangarembga, 2004, p. 15). Such gender-related remarks were synchronized and reiterated by her brother as well, as he states "'... I go to school. You go nowhere.' ... Because you are a girl.' ... 'That's what Baba said, remember?'" (Dangarembga, 2004, p. 21). Tambudzai's confessed hate at the beginning of the book is but an offspring of the patriarchal injustice system that enabled the brother to embody a tyrant role, with no consequences or remorse. Tambuzda expresses her frustration about the fact that "the needs and sensibilities of the women" in her society and family were in no way deemed as "a priority, or even legitimate" (Dangarembga, 2004, p. 12). She adds that such injustice took hold of her mind and nurtured her anger and grudge towards her brother, father, and everybody.

At the same time, her father displays a passive-aggressive personality. Whilst he confronts his daughters' need for paternal favors and support with unsympathetic impulse and simply laziness, he demonstrates outright hostility at the slightest behavior that might challenge his patriarchal authority. In doing so, he usually charges the mother with such a duty. She keeps the daughters on track, or else she would be blamed as a culprit for their disobedience. He exerts authority, yet he declines the

responsibility of any parental duty. Such an attitude is mirrored by her elder brother as well. Such authority is handed down to males by means of social and cultural conventions. Nhamo was not content with the mere fact that he snatched the only chance of financial support for education and that his sister's dreams and hard work had been sacrificed; he dared to sabotage even her self-reliant pursuits to escape the nightmare of illiteracy by stealing her planted and cultivated crops once they were ripe and ready to be sold.

Neo-patriarchal Oppression

The concept of neo-patriarchy in its inchoate form made its first presence in Hisham Sharabi's book, *Neopatriarchy: A Theory of Distorted Change in Arab Society*.¹ Sharabi tracks the simultaneous development of both concepts, patriarchy and modernity. He remarks on the interaction between the two and the way patriarchy is transforming and outgrowing its older patterns to adequately co-exist with the exigencies of the contemporary era (Habiba et al., 2016, p. 216). By the end of the 20th century, the false consciousness that sugarcoated patriarchy had already been debunked and ubiquitously defamed. Accordingly, changing the perpetual figure from the defamed male to the least suspected female has ever since been efficacious.

Tambuzdai and her cousin, Nyasha, were being indoctrinated to bow to patriarchal authority most by female figures, namely the mothers. Both mothers were engaged in the duty of disciplining their daughters into submissiveness, instead of being cooperative with their daughters' hopes for equality and liberation. Any displayed signs of free will and determination by the daughters frightened the mothers. Tambuzdai's mother did her best to remind her daughter of her share of life, "there are sacrifices to be made, you are the one who has to make them" (Dangarembga, 2004, p. 16). In their research article, "Mothers are the most anti-feminists: From patriarchy to Neo-patriarchy in Beyond the Fields", Askari and Ullah rephrase and recontextualize George Orwell's oft-quoted utterance in the novel 1984, "Big Brother is watching you," to the fittingly, "mother is watching you". They further explain that the mother engulfs her daughters in a panopticon-like² environment, where her role is reduced to inspecting them (2024, p. 3). As Tambuzdai narrates, I craved support, reassurance, and corroboration from her, but she was engrossed in preparing herself for disappointment. Her

¹ Hisham Sharabi explains that neo-patriarchy is born of the concurrent realities, modernism and patriarchalism. He proceeds to dub it as "modernized patriarchy", which is still neither thoroughly modern nor purely traditional (1988, p. 3-4).

² In his book, *Discipline and Punishment: The Birth of the Prison*, the French philosopher Michel Foucault explores the development of the modern-day concept of punishment, prison, and panopticon. He follows the decline of the sight culture, and the rise of the jail one. He delineates the way offenders who were publically displayed whilst being punished and tortured, are now veiled from the public eye in secluded prisons. At the same time, he brings attention to the new structure of those prisons, which depends on the panopticon concept, where all prison cells face each other and revolve around a central tower. Remarkably, inspectors inside the tower can observe any, but no prisoner can spot them due to the one-way visible fence. The prisoner lives with the consciousness of being under constant supervision (as cited in Felluga, 2015, p. 204).

mother's words have always reverberated, ““And do you think you are so different, so much better than the rest of us? Accept your lot ... There is nothing else to be done.”” (Dangarembga, 2004, p. 20).

The figures that are serviceable of such a dynamic are usually old female relatives. Carrying such a burden usually rewards its perpetrator with an elevated social status and access to the male circle of authority. Tambuzdai was aware of such a fact at a young age, as she describes the long-awaited arrival of Babamukuru. He was first followed by males, seniors, and then juniors. Second to such primacy comes the “paternal aunts, who could join ... [the men of family] by virtue of their patriarchal status”, whilst the “female relatives of the lower strata” were positioned at the bottom of such a hierarchy (Dangarembga, 2004, p. 37). Such dignified elderly women seem to be detached from the suffering they have endured and encountered at the beginning of their lives.

A prime example of such situations is the old aunties who were included in the male circle of family members' decision-making. Those aunties as women were hoped to deliver their fellow women's concerns, to be representatives of the excluded and silenced female relatives, yet Tambuzdai's recount of the events made no mention of them having discussions or listening to the family women before or after the designated fateful gathering. The young female Black woman was trained from a young age to pay respect and subordination to those elderly motherly figures who care a little to none to own such respect. As Tambuzdai expresses her frustration about their disappointment for not knowing the social rank status of each of them, “I knelt and rose and knelt ... in descending order of seniority”, she adds, “[i]t was very complicated and confusing. I made ... mistakes” (Dangarembga, 2004, p. 40).

Colonial Oppression

Colonial oppression breeds collateral conditions that exacerbate and further aggravate the injustice of (neo-)patriarchy. Colonial oppression, at the top of the hierarchy, feeds all the lower forms of oppression beneath it. A common feature, it spreads the plague of poverty over the natives. Tambuzdai's conversation with her grandmother discloses the way their family used to live affluently in a very fertile land, before the coming of the British invaders, who stole such arable fields. The Black native community was uprooted from one place to another until they reached a land “so stony and barren that the ... [invaders] would not use” (Dangarembga, 2004, p. 18). If the family had not been displaced to a barren land by the European settlers, crops would have been abundant, and they would not have fallen short of paying the fees of more than one child, and Tambuzdai would not have found herself in a position where her family was weighing up the prospect of choosing her brother over her. The family distinguishing the elder male child over the younger female is a patriarchal oppression reinforced by poverty that is inflicted by colonial oppression.

Just as poverty further consolidates patriarchal rule and cultivates the hidden seeds of gender inequalities, colonial oppression fosters toxic masculinity¹ within the native communities. Accumulated pressure of unjust impositions such as systematic exclusion, displacement, and abusive detention, and fear of the unforeseen future, incites the males into a radical, insecure preemptive attitude in desperate attempts of preserving traditional cultural, religious, and social conventions and customs that are in a state of erosion due to the colonizers' foreignization of the educational, social and administrative systems. An example of such an attitude is when Mr Matimba, Tambuzdai's teacher of British origins, suggested helping her selling her crops in the town, as he has a truck, Tambuzdai's father answer came surprisingly: "He thinks that because he has chewed more letters than I have, he can take over my children. And you, you think he is better than me... I forbid you to go" (Dangarembga, 2004, p. 24). Her father's insecurity about being incompetent in accordance with the newly imposed language, English, and system of education, blinded him to the great benefits that his daughter might get. Such insecurities of being inept corner the Black men into toxic masculinity.

Whilst *Nervous Conditions* revealed glimpses of the indirect aftermaths of colonialism over Tambuzdai's life and family, *The Book of Not* brought Tambu side by side with the White colonizer. Tambuzdai, who was targeted for her gender, now at the Sacred Heart Young Ladies' high school, was compelled to hate yet another part of her personhood, that is, her race and skin color. Such self-hate is ingrained into the native's psyche by the colonizer, through dictating laws of discrimination.² For instance, the age at which the African child was allowed to enroll in the missionary schools is delayed in comparison with white children. Send the former an implicit message that they were "a retarded lot" (Dangarembga, 2004, p. 13).³ *The Book of Not* demonstrates the fate of the Black women under colonialism as inescapable of the two withering paths, either as an alienated and degraded missionary school graduate or as an abused second-class citizen within the rows of resistance fighters.

Table 1. Gender and Race Intersections

¹ Colonialism destroys the pre-existing native social order. In parallel, colonial institutions reinforce racism, excluding the colonized person from the new social order. In his book, *Dying to Be Men: Youth, Masculinity and Social Exclusion*, Gary Barker decodes the dynamics of the pressure cast upon black men to meet expected Western norms of financial milestones, prestige, and leverage within an economy that was designed brick by brick by and for White men. The desperate pursuit of reaching such unattainable expectations usually throws men of color into the abyss of violence and toxic masculinity (as cited in Martinez, 2021, p. 140-140).

² *The Book of Not* exposes segregation practices imposed by the British colonizers in Rhodesia. In Sacred Heart Young Ladies' high school, Tambuzdai and her Black classmates were prohibited from using the same bathrooms as White students. They were obliged to run to a faraway, low-quality bathroom (Dangarembga, 2006, p. 51). The school instructors openly and repeatedly warn them, "your skin and theirs should not come in contact" (Dangarembga, 2006, p. 50). Such practices instill in the mind of the young Black student the notion of racial merit and a superior-inferior complex.

³ The stereotypes of Black people's genetic inferiority were aired everywhere, based on unproven scientific hypotheses and biased projections. The Black students at European schools and missionaries start studying with a psychological barrier of being inferior. In his book, *Black Skin, White Masks*, Frantz Fanon exposes the fraudulent weaponization of science to spread narratives such as Black people's chromosomes have distinct genes that are stimulating practices of cannibalism (1952, p. 91).

	European Colonizer	Colonized African
Men	Oppressor	Oppressed & oppressor
Women	Oppressed & oppressor	Doubly oppressed

Conclusion

Postcolonial literary creativity granted a space of liberation for oppressed communities. Such widening fissures of freedom and resistance in the solid wall of colonialism seeped away the voices of doubly and triply oppressed subgroups, namely, people of color and particularly colonized women. The Zimbabwean Tsitsi Dangarembga centers her semi-autobiographical narratives on the hassle and contradiction reigning over colonial settings. She ventures into the fate of Black women as the Westerners sought colonial hegemony over the natives, the male natives pursued patriarchal authority over Black women, and the elder Black women strived for neo-patriarchal perks. Whilst *Nervous Conditions* paves the way to the male supremacy that proliferated the African society, *The Book of Not* delves deeper into the colonial strategies of systematic tyranny.

References

- Askari, H.S., Ullah, I. (2024). Mothers Are the Most Anti-feminists: From Patriarchy to Neo-Patriarchy in beyond the Fields. *ISRG Journal of Humanities and Cultural Stiludies*, 1(1), 1-5. <https://isrgpublishers.com/wp-content/uploads/2024/07/ISRGJAHSS332272024-I.pdf>.
- Dangarembga, T. (2004). *Nervous Conditions*. Ayebia Clarke Publishing.
- Dangarembga, T. (2006). *The Book of Not*. Ayebia Clarke Publishing.
- Dangarembga, T. (2022). *Black and Female: Essays*. Graywolf Press.
- Fanon, F. (1952). *Black Skin, White Masks*. Penguin Books.
- Felluga, D. (2015). *Critical Theory: The Key Concepts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315718873>.
- Habiba, U., Ali, R., & Ashfaq, A. (2016). From Patriarchy to Neopatriarchy: Experiences of Women from Pakistan. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(3), pp. 212-221. https://ijhssnet.com/journals/Vol_6_No_3_March_2016/24.pdf.
- Kandiyoti, D. (1994). Identity and Its Discontents: Women and the Nation. In P. Williams & L. Chrisman (Eds.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory* (pp. 376–391). Routledge.

Luscombe, S. (n.d.). The British Empire in Africa. *British Empire*.
<https://www.britishempire.co.uk/maproom/africa.htm>.

Martinez, M. (2021). Toxic Masculinity: An Outcome of Colonialism and Its Effects on the Latinx/Chicanx LGBTQ+ Community. *McNair Research Journal SJSU*, 17.
<https://doi.org/10.31979/mrj.2021.1711>.

Mohanty, C. (1994). Under Western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses. In P. Williams & L. Chrisman (Eds.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory* (pp. 196–220). Routledge.

Ntiri, D. W. (1993). Introduction. In C. Hudson-Weems (Eds.), *Africana Womanism: Reclaiming Ourselves* (pp. 1–13) Bedford Publishers, BVC.

Olaniyan, T. (2005). Africa: Varied Colonial Legacies. In H. Schwarz & S. Ray (Eds.), *A Companion to Postcolonial Studies* (pp. 269–281), Blackwell Publishing.

Özün, O. Ş. (2019). “Otherization” in Hanif Kureishi’s the Buddha of Suburbia. *MANAS Journal of Social Studies*, 8(4), pp. 3146–3160.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/mjss/issue/49340/549295>.

Sharabi, H. (1988). *Neopatriarchy: a Theory of Distorted Change in Arab Society*. Oxford University Press.

The settler colonies: South Africa (2019). UK Parliament.
<https://www.parliament.uk/about/living-heritage/evolutionofparliament/legislative scrutiny/parliament-and-empire/parliament-and-the-american-colonies-before-1765/the-settler-colonies-south-africa/>.

The transatlantic slave trade overview – The transatlantic slave trade (n.d.). *BBC Bitesize*.
<https://www.bbc.co.uk/bitesize/articles/zfkfn9q#zwr94xs>.

Thien, M. (2013, August). An Interview with Tsitsi Dangarembga | *Brick a literary journal*.
<https://brickmag.com/an-interview-with-tsitsi-dangarembga/>.

Weigert, A. J., J. Smith Teitge, & Teitge, D. W. (1986). *Society and Identity: Toward a Sociological Psychology*. Cambridge University Press.

CHIMERAS OF RUSSIAN ADVERTISING AND NAMING

RUS REKLAMCILIĞININ VE İSİMLENDİRMESİNİN KİMERALAR

Irina Koptelova¹

Abstract

Recently, the Russian language has not only adopted many loanwords from other languages, primarily English. Partly based on loanwords and partly on traditional vocabulary, active word formation processes are taking place in Russian. Not all words are established in the language; many remain occasional. However, advertising and the media continually invent new words. In this paper, we are interested in occasional words created by blending with a foreign-language graphic element. Such words always have an author, as they are created within the context of naming and advertising. They can be classified as visual neologisms, as their perception implies a collision between a graphic element in the Latin alphabet and the practically Russian sound of the entire word.

Keywords: chimeras, blending, Latin, Cyrillic, graphic element, naming, advertising

Öz

Son zamanlarda Rus dili, başta İngilizce olmak üzere diğer dillerden birçok alıntı kelime benimsemekle kalmadı. Kısmen alıntı kelimelere, kısmen de geleneksel kelime dağarcığına dayanan aktif kelime oluşturma süreçleri Rusçada da gerçekleşiyor. Tüm kelimeler dilde yerleşik değil; çoğu ara sıra ortaya çıkıyor. Ancak reklamcılık ve medya sürekli olarak yeni kelimeler icat ediyor. Bu çalışmada, yabancı bir dildeki grafiksel bir öğeyle harmanlanarak oluşturulan ara sıra ortaya çıkan kelimelerle ilgileniyoruz. Bu tür kelimelerin her zaman bir yazarı vardır, çünkü adlandırma ve reklam bağlamında yaratılırlar. Algıları, Latin alfabesindeki bir grafiksel öğe ile kelimenin neredeyse Rusça olan sesi arasında bir çarpışmayı ima ettiğinden, görsel yeni kelimeler olarak sınıflandırılabilirler.

Anahtar Kelimeler: kimeralar, harmanlama, Latince, Kiril, grafiksel öğe, adlandırma, reklam

Recently the Russian language has adopted many loanwords from other languages, primarily from English. On the other hand, it has been trying to accept, adapt, adjust, and change the borrowed words to different purposes.

The paper examines a kind of blending, which is a rather productive word-building pattern, especially across colloquial registers, often used as a device to produce catchy nonce words with a transparent inner form and meaning. Blends seem to be all around us: in media, advertising, and entertainment industry. Our choice of blended words bases on the following definition: “‘blending’ is an independent method of word formation, bordering on abbreviation and compounding due to its structural features, but possessing specific traits (intentional nature of word production, special stylistic colouring of derivatives, occasional status of most derivative units” (Khrushcheva, 2009).

¹ Associate Professor, PhD in Philosophy, Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of Russia, Moscow, scibisz@yandex.ru

The phenomenon of blending, or contamination, exists in many European languages and it has been studied by various scholars.

The kind of blending under examination is a special one, particularly, words containing an element that is a part of a foreign (mostly, English) word, graphically presented in Latin.

Some researchers call such words “visual neologisms” (Marinova, 2005) or “monsters”. Their distinctive feature is, firstly, an incorporated foreign-language element; secondly, the consonance of this element with a certain Russian-language element; and the need to visualize the word to be precepted. The nature of the semantic interaction of the elements of bilingual blends differs from the semantic interrelations of monolingual correlating lexemes. The connection between correlates is established due to the consonance of a foreign-language element with a certain segment of a Russian-language element, or by inserting an English-language element into a Russian word [Koptelova, 2021], for example: *вечегreenка* < green + вечеринка (party) (an advertising campaign by the producers of Tuborg beer), where the color (green) is part of the company's trademark. Since there are no endo- and exocentric relations between the correlates of the blend, we classify them not as blends proper, which, as could be proved over the years, exist independently, but as speech chimeras (Nosenko, 2017), i.e. names (words, phrases) formed from artificially combined elements that contradict linguistic norms and do not constitute orthographic, morphological, syntactic, or semantic integrity, and cannot exist without a visual image - by analogy with the image of the chimera in Greek mythology, a monster with the head and neck of a lion, the body of a goat, and a snake tail, figuratively meaning something unfounded or incompatible.

Words in Cyrillic graphics that contain some Latin letters or symbols to attract the reader's attention (primarily in advertising texts and titles) are beyond the scope of our interest. We mean such words as, for example: ALL@CARD used for express payment cards for travel tickets (advertisement of a ticket kiosk), Зажигалка (name of a gastropub in St. Petersburg), KEKS (cafe in Yekaterinburg), PODZEMKA, Дочки & Сыночки (names of a chain of stores) (Guzikova, 2013).

The study won't dwell upon compounds words with Latin/English elements. In such words one compound can be written by Latin or Cyrillic letters and the other in Cyrillic letters or even both elements are transliterated in Cyrillic letters as the following:

PR-директор создает информационные поводы, занимается рассылкой пресс-материалов, взаимодействует с представителями СМИ и организаторами мероприятий, ... (MAEO site)

Email-рассылка для бизнеса иногда удобнее и проще, чем звонки, ... (Business secrets, site of T-Bank)

The study surveyed a sample of 76 blended words extracted from advertisements, examples of naming, and advertising media texts.

The examples found in naming usually present a resultant design of a company name, brand name, or trademark, i.e., names of stores and food outlets:

Закус**city** – Закуси + city – (a fast-food chain in Russia and Belarus);

Свежая **VIP**печка - VIP + выпечка – (baked goods, bakery store);

Бeerлога, Бeerлога, Бeerжа, Бeerлога, Бeerлин - various beer restaurants which names are with the "beer/bier" element in English or German;

Оранже**рея** – orangery + оранжерея (a store name);

Сюр**PRIZ** – сюрприз + priz (a trading house; Germ.spelling);

Стоит ли покупать в Хоро**Show**? – хороший + show (chain of fireworks stores)

RAPетиция – RAP + репетиция (the name of a show of three young singers performing in the RAP-style)

Chimera words are quite common in advertising texts. They typically play on graphic and sound images. For example, the aforementioned "вечегreenка" was used in several advertising slogans for the Tuborg company: *Вниманию пассажиров! Вечегreenка идет без остановок! Двигай на вечеGREENку.*

Latin-written elements can be divided into at least two groups.

The first group consists of chimeras that use the name of the companies as one element of blended words. The companies can play on their own name as Reebok does:

Рее**форма** твоих ягод**иц** - Reebok + реформа - an advertising slogan of sneakers that train the gluteal muscles.

TOTALный марафон: Моторные масла Total широко известны во всем мире (headline of an article on engine oil produced by Total, a French company) (Automobile Review site)

ОТТОхни от магазинов! - ОТТО + отдохни - an advertising campaign of a product catalog of German company ОТТО);

Here is an example of the name of the magazine used to coin chimera:

ELLEгантность: В здоровом ангаре - ГЦКЗ "Россия" в Лужниках - прошла церемония ELLE Style Awards. (Izvestia Newspaper, November 09, 2007)

The second group of chimeras comes from advertising a certain product or brand and where the name is contained in the word:

SIF – ДОМ ЧОБА КРАСИВ - красивый + SIF - an advertising campaign of a cleaning product).

The popular brand Fanta is played up in the following examples of chimera words:

Фантастический вкус, который, по отзывам, имеет газированный безалкогольный напиток *Fanta* со вкусом манго. Пользователи отмечают, что он сочный, яркий и насыщенный. (Coca-Cola site)

Фантастический *пирог*: *Спешу поделиться чудесным рецептом* (Fanta является одним из ингредиентов пирога) (Готовим дома, 24.12.2009)

Car advertisements are full of chimeras using the names of the automobile manufactures:

«*AUDI*»енция с прекрасным - AUDI + аудиенция - an advertisement of an AUDI car);

Безопасное удо*VOLV*ствие; э*VOLVO*люция идей - advertising slogans of the VOLVO company;

*Nissan*мневайтесь! - Nissan + не сомневайтесь! - advertising slogan of the Genser dealership promoting Nissan vehicles.

The following slogan goes even further: Хватит мечтать. Пора об*LADAT*ь – the original Russian word (the name of the car brand) is written in Latin.

We can find chimerical words in various articles on advertising. The magazine "Itogi" once published a series of articles in its "Cars" section introducing various cars to readers (Neflyasheva, 2011). The authors often played on the make of the car they were writing about:

Geely-были - a Geely car (Итоги, № 4, 2010)

Uno-помрачительный – a mind-bending title of a Fiat Uno car article (Итоги, № 20, 2010)

*Под MICRA*скопом – an article about Nissan Micra car (Итоги, № 10, 2010)

Норильску под*FORD*ило. Последнюю партию автомобилей FORD получили вчера специалисты ОАО «Нортранс-Норильск». (Polar Herald. 24 июня 2019г. № 6 (4675).

Analysing the articles, we can come to the conclusion that overwhelming number of chimerical words are used in the headline where there aim is to attract and hold attention of the readers. They are much less frequent in the body of the article.

The element ‘-off’ frequent in commercial nominations, deserves special attention. Words with this Europeanized graphic formant, which lends a foreign-sounding tinge to Russian surnames, can be classified as morpho-hybrids, since ‘-off’ is not a fragment of the original word as is in blends, for example: Грузовичкоff (a forwarding company), Тюльпаноff (the name of a florist shop), Очкоff (the name of an optical store). However, we have found two examples where the first element of the word is conveyed by a Russian root morpheme, and *off* is an English adverb, one of its meanings is to indicate deliverance or liberation from something:

ИзжогаOff: Еда без ограничений! - advertisement of a medication, i.e., "heartburn relief";

Лето без КомарOff - advertisement of *OFF* repellent cream, i.e., a summer free from mosquitoes

To summarize, chimera words are used in naming, advertising, and media texts. In media texts, they often appear in articles’ titles as a graphic attractor throughout the text. They are to produce a visual effect of a clash between a Russian-Latin lettered word and an “almost” Russian sounding. Chimera words are created through blending (contamination), with the obligatory inclusion of a foreign-language element which sound matches or resembles the Russian element it replaces. For a chimera to be more visually attractive Latin element is given prominence by being written in capital letters. Because of a Latin element embedded in chimera words, they can never be lexicalized. Chimera words are occasional formations, and their role in word formation is limited.

References

Guzikova V.V. Foreign-Language Text on the Streets of Yekaterinburg // Bulletin of Chelyabinsk State University. Philology. Art Criticism. Issue 73. - Chelyabinsk, 2013. No. 1 (292). - Pp. 203-207.

Koptelova I.E. Centaurs, Chimeras, Monsters: Occasional Words with Foreign-Language Graphic Elements. Russian Language in the Modern World: Present and Future. Collection of Articles. Moscow. 2021. Pp. 184-193.

Khrushcheva O.A. Blending in the word-formation system. Bulletin of OSU. - Orenburg, 2009. No. 11/105/November. - Pp. 95-101.

Marinova E.V. Visual Neologisms: New Graphics of "Old" Words // Bulletin of N.I. Lobachevsky University of Nizhny Novgorod. Series: Philology. - Nizhny Novgorod, 2005. No. 1. - Pp. 127-132.

Neflyasheva I.A. Foreign-language graphic elements in the structure of an occasional word // Bulletin of the Stavropol State University. - Stavropol, 2011. No. 5-1. - Pp. 91-99.

Nosenko I.G. Speech chimeras in the sphere of official names // Issues of linguistics, methods of teaching languages and literary criticism in light of modern science. - N. Novgorod, 2017. - Pp. 62-66.

Resources

International Academy of Expertise and Assessment. Official website. URL: <https://maeo.rf/professiya-direktor-po-svyazyam-s-obshchestvennostyu/?ysclid=mgxzqnjytu301495385> (August 14, 2025)

Kabanova, Yu. 10 Best Email Marketing Services. June 11, 2025. Business Secrets. T-Bank website. URL: https://secrets.tbank.ru/blogi-kompanij/servisy-dlya-email-rassylok/?ysclid=mgxzw6rcg8691069680&utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2F&internal_source=copypaste (12.08.2025)

Rynska Bozena. ELLEgantnost. Izvestia. November 9, 2007. [Electronic resource] URL: <https://iz.ru/news/330798> (12.08.2025)

Automobile Review. Official website. Kazakhstan. April 30, 2021 [Electronic resource] IRL: <https://kolesa.kz/content/advertising/totalnyj-marafon/?ysclid=mgxu3zcvf432276427> (09/02/2025)

Cooking at Home [Electronic resource] - URL: <https://gotovim-doma.ru/forum/viewtopic.php?t=12699> (08/15/2025)

Coca-Cola, company website [Electronic resource] - URL: <https://ccbu.uz/index.php/ru/o-kompanii/novosti-kompanii/item/fantasticheskij-limonad> (05/30/2025)

Summing Up [Electronic resource] - URL: <http://www.itogi.ru/i-avto> (Accessed: August 3, 2025)

Kozhevnikov Denis. Norilsk podFORDilo. Polar Herald. June 24, 2019, No. 6 (4675) [Electronic resource] URL: http://www.norilsk-zv.ru/articles/norilsku_podfordilo.html (August 27, 2025)

TÜRKİYE TÜRKÇESİ KURAN ÇEVİRİLERİNDE SORUNLAR: YÛSUF SURESİ 50. AYET ÖRNEĞİ

PROBLEMS IN TURKEY TURKISH KORAN TRANSLATIONS: THE CASE OF SURAH YUSUF VERSE 50

İsmail Sökmen¹

Öz

Kuran-ı Kerim X. asırda, ilk kez bir yabancı dil olarak Farsçaya çevrilmiştir. Bu çeviriye eş zamanlı olarak Türklerin de Kuran'ı çeviri etkinliklerine başladıkları düşünülmektedir. Karahanlı Türk yazı dilinde başlayan bu etkinliklerle birlikte günümüz itibarıyla hiç yoksa on asırlık bir literatür meydana geldiği söylenebilir. Bu literatür “birebir çeviri”, “bağımlı çeviri”, “harfî çeviri”, “lafzî çeviri” şeklinde farklı terimlerle karşılanan bir çeviri yöntemi ile başlamıştır. 15. yüzyıldan itibaren ise bu yöntem yerini “bağımsız çeviri”, “serbest çeviri”, “tefsirî çeviri” şeklinde farklı adlarla anılan yönteme bırakmıştır. 20. yüzyıl başlarında ise Cumhuriyet yönetiminin teşvikiyle Kuran'ın Türkçeye çevrilmesi etkinlikleri sırasında, “anlam ve kavramın serbest bir şekilde” aktarılması anlamına gelen “meal” kavramı ortaya çıkmıştır. Bu tarihten beri Türkiye Türkçesi yazı dilinde farklı kişi ve kurumlarca kırktan fazla meal yazılmıştır. Bu meallerde, genel olarak bağımsız çeviri yöntemi söz konusudur. Fakat kaynak dilin söz dizimsel özelliklerine uymak, biçimbirimlerin temel anlamlarına bağlı kalmak, gibi sebeplerle çoğu kez bağımlı çevirinin etkisi altında kalındığı gözlemlenmektedir. Bu durumun da beraberinde bir yöntem karmaşası getirdiği ve hedef dilde birtakım ifade bozukluklarına yol açtığı görülmektedir.

Bu bildiride, Kuran'ın 12. suresi olan Yûsuf suresinin 50. ayeti ele alınmıştır. Türkiye Türkçesi yazı diliyle yazılmış olan meallerde bu ayetin hedef dile nasıl çevrildiği incelenmiştir. Çevirmenlerin bu ayette bâl biçimbirimi üzerinden ihtilafa düşerek hedef dilde başka başka anlamlara gelecek çeviriler ortaya koydukları görülmüştür. Buradan çıkan sonuçlar, meallerdeki genel çeviri sorunları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Buradan yola çıkılarak hedef dilin söz dizimsel yapısı, sözcükbilimsel ve anlambilimsel özellikleri, anlatım olanakları, incelikleri ve ifade gücü bağlamında en iyi ve doğru karşılıkların verilmesi bağlamında öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Türkçesi, meal, Yusuf suresi, çeviri sorunları

Abstract

The Quran was first translated into Persian as a foreign language in the Xth century. Simultaneously with this translation, it is thought that the Turks also started to translate the Qur'an. With these activities that started in the Karakhanid Turkish written language, it can be said that a literature of at least ten centuries has emerged as of today. This literature started with a translation method that is known by different terms such as “one-to-one translation”, “dependent translation”, “literal translation”. From the 15th century onwards, this method was replaced by “independent translation”, “free translation” and “exegetical translation”. In the early 20th century, during the activities of translating the Qur'an into Turkish with the encouragement of the Republican administration, the concept of “meal”, which means “free translation of meaning and concept”, emerged. Since that time, more than forty translations have written by different people and institutions in the written language of Turkey Turkish. In these translations, generally independent translation method were used. However, it is observed that they are often under the influence of dependent translation for reasons such as conforming to the syntactic features of the source

¹ Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İzmir, Türkiye, i.sokmen@deu.edu.tr

language and adhering to the basic meanings of morphemes. It is seen that this situation brings with it a confusion of methods and leads to expression disorders in the target language.

In this paper, the 50th verse of Surah Yûsuf, the 12th surah of the Qur'an, is discussed. It is analyzed how this verse is translated into the target language in the translations written in Turkey Turkish. It was observed that translators disagreed over the morpheme bâl in this verse and produced translations that would have different meanings in the target language. The results were evaluated within the framework of general translation problems in the translations. Based on this, suggestions are presented in the context of giving the best and correct equivalents in the context of the syntactic structure, lexical and semantic features, expression possibilities, subtleties and expressive power of the target language.

Keywords: Turkey Turkish, translation, Surah Yusuf, translation problems

Giriş

Daha önce yapılan pek çok bilimsel toplantıda ve bağımsız çalışmada, Türkiye’de ilk kez 1920’lerde ortaya atılan ve 1960’lardan itibaren de Türkiye Türkçesi Kuran çevirilerinin genel adı hâline gelen meallerdeki çeviri sorunları ele alınmıştır. Bu sorunlar; söyleyiş özellikleri bakımından Kuran’ın bir sözlü metin oluşunun göz ardı edilmesi, metne sadık kalma endişesinden doğan Arap söz dizimine uyma mecburiyeti, kaynak metindeki idiomatik söyleyişlerin iyi bilinmemesi ve bütün bunlardan kaynaklı olarak hedef metinde ortaya çıkan dil ve anlatım bozuklukları, çevirmenlerin dilbilim ve çeviribilim esaslarına göre hareket etmemesi, hedef dile hakim olmamak ve sözcük çevirisi yönteminin doğurduğu bozuk ifadeler şeklinde özetlenebilir (Cündioğlu, 2011; Çakır, 2010; Pak, 2004; Yazıcı, 2010; Yüksel, 2011). Çalışmaya konu olan Yûsuf suresi 50. ayetin çevirilerinde de benzeri sorunlarla karşılaşmıştır.

İncelemeye geçmeden önce, metin bağlamının önemine istinaden, Yûsuf kıssasını kısaca hatırlatmakta fayda var. Yûsuf aleyhisselâm Azîz-i Mısır’a köle olarak satıldıkran sonra Azîz’in karısı -kaynaklardaki adıyla- Züleyha ona gönlünü kaptırmıştır. Bir gün bulundukları mekânda Züleyha kapıları kiltleyerek Yûsuf’tan ona sahip olmasını istemiş, Yûsuf ise bunu reddetmiştir. Yûsuf, Züleyha’nın elinden kurtulmak için kapıya yöneldiğinde Züleyha gömleğini arkadan yırtmıştır. Züleyhanın akrabalarından birisi, gömleğin arkadan yırtılmasına istinaden Yûsuf’un suçsuzluğuna şahadet etse de olayın üstü kapatılmıştır. Sonraki şehirdeki bazı kadınlar, Züleyhâ’nın Yûsuf’a olan meylini dedikodu hâlinde konuşmaya başlamıştır. Züleyhâ bunun üzerine söz konusu kadınları – bir yemek vesilesiyle – davet edip ellerine birer bıçak vermiş ve ardından Yûsuf’u çağırtmıştır. Yûsuf’u gören kadınlar ise hayretten ellerini kesmiş ve “bu bir insan değil, olsa olsa melektir” demiştir. Yûsuf aleyhisselâm tüm kanıtlara rağmen zindana atılmıştır. Bu sıralarda ülkenin hükümdarı bir rüya görmüş, Yûsuf’un bu rüyaya yaptığı yorum kendisine ulaşınca elçisine onu salıvererek kendisine getirmesini istemiştir. İşte bildiride ele aldığımız ifade tam bu noktada dile getirilmiştir. İfadeyi oluşturan söz öbeği şu şekildedir:

(وَقَالَ الْمَلِكُ ائْتُونِي بِهِ فَلَمَّا جَاءَهُ الرَّسُولُ قَالَ ارْجِعْ إِلَى رَبِّكَ فَسَلْهُ مَا بَالُ النِّسْوَةِ الَّتِي قَطَعْنَ أَيْدِيَهُنَّ إِنَّ رَبِّي بِكَذِبِينَ عَلَيْهِمُ)

(...) *kâlerci' ilâ rabbike fes'elhu mâ bâlu'n-nisvetillâtî katta'ne eydiyehunne* (...)

Bu söz öbeğinin hedef metindeki durumunu değerlendirmeye geçmeden önce kaynak dildeki durumu betimlemek gerekir. Tefsir kaynakları, ittifakla, Yûsuf'un zindandan çıkma isteğini reddetmesini “bağımsız yargılama ve aklanma isteği”ne bağlamaktadır (Beydâvî, 1998; Fahrreddin Râzî, 2000; Kurtubî, 1964; Nesefî, 1999; Âlûsî, 1995; Semerkandî, 2021). Başka bir deyişle Yûsuf'un elçiyi geri çevirmesi haklı olduğunu ispat etmek içindir. Ayetle ilgili Fahrreddin Râzî'nin tefsirinde öne sürdüğü anlam inceliklerinden birisi işte budur. İkinci incelik Züleyha'nın adını vermeden sadece “kadınlar” diyerek herhangi bir suç isnadında bulunmadan isteğini belirtmesidir. Buradan, Yûsuf aleyhisselâmın olayın aydınlatılmasında kilit nokta olarak bu “el kesme” hadisesini gördüğü anlaşılmaktadır. Üçüncü incelik de Yûsuf aleyhisselâmın kadınlara dahi herhangi bir suç isnat etmeyerek salt araştırma isteği sunmasıdır (Râzî).

Kaynak dil bakımından ele alınması gereken bir diğer konu ayette geçen ve hedef dildeki çevirilerde sorunun ana kaynağını teşkil eden *bâl* biçimbirimidir. Klasik Arap sözlüklerinde bu biçimbirime “durum, hâl, zihin, akıl, gönül, kalp, iç; şan, şeref, önem” gibi anlamlar verilmiştir (Almaany, 2025). Fakat sözcüğün kaynak metinde sözlük anlamından ziyade *mâ bâl* şeklinde idiomatik bir kalıp içerisinde ve “durum sorgulaması” için kullanıldığı anlaşılmaktadır. Hedef dil Türkçede bunun şahıslar için kullanılan tam karşılığı “ne haber, ne var ne yok”tur. Şayet şahıslar için değil de olaylar için bir sorgulama yapılacaksa hedef dilde bunun için kullanılan soru kalıbı “(sor/araştır/bak bakalım) nedir ne değildir” şeklindedir. *Bâl* biçimbiriminin fiil versiyonu olan *bâle*'nin “işemek” şeklindeki anlamı fiilin temel göndergesel hareketinin “akmak, içtekinin dışarıya çıkması, ortaya çıkmak” olduğunu göstermektedir (Almaany, 2025). Bu biçimbirimin üç temel anlam evreni ögesi ise “olay, durum ve maksat” şeklindedir. Hemen ifade etmelidir ki *mâ* soru edatından ötürü kaynak dilde bu idiomatik ifade bir soru kalıbı olsa da bu kalıbın çevirisini hedef dilde yine soru kalıpları içerisinde aramak serbest~bağımsız çeviri yöntemiyle bağdaşan bir durum değildir.

İnceleme

Ele aldığımız söz öbeğinin hedef dildeki durumunu incelemek için 1923'ten günümüze Türkiye Türkçesi yazı dili ile yazılmış olan meallere müracaat edilmiştir. Çevirilerin tespiti için 49 mealin ayet ayet karşılaştırıldığı Türkçe Kuran Mealleri (2025) adlı online kaynaktan yararlanılmıştır¹. Bu

¹ Bu online kaynaktan; çoğunlukla kişi, bazen de kurum adları ile belirtilemek suretiyle karşılaştırılan mealler alfabetik olarak şu şekilde verilmiştir: Abdülbaki Gölpınarlı, Abdullah-Ahmet Akgül, Abdullah Parlıyan, Ahmet Tekin, Ahmet

çevirilerde ele alınan ifadenin on üç farklı ifade biçimi ile karşılandığı tarafımızca belirlenmiştir. Şimdi bu ifade biçimlerini ve bunlarla ilgili değerlendirmelerimizi sunalım:

1. ifade biçimi: “ellerini doğrayan kadınların neydi zorları” (Gölpınarlı), “ellerini kesen kadınların zoru ne imiş (Tekin), “ellerini kesen o kadınların zoru neydi” (Kuran Yolu, Diyanet, Diyanet Vakfı, Çantay).

Bu çeviri biçimi “zor” sözcüğünün odak almıştır. Türkçe Sözlük (2005)’e bakıldığında zor biçimbiriminin temel anlam evreni ögelerinden birisinin “amaç” olduğu anlaşılmaktadır. Bu çeviri biçiminde çevirmenlerin *bâl* biçimbiriminin sözlük anlamına ve bu anlam evreni ögesine uygunluk aradığı anlaşılmaktadır. Ayrıca bu tercihte “zoru ne” ifadesinin kaynak metindeki gibi bir soru kalıbı oluşu da etkili olmuştur. Fakat hedef dildeki bu kalıpta merak unsuru zayıftır; sorudan ziyade “hiddet, esef, onaylamama ve gereksiz bulma” söz konusudur. Oysa Yûsuf alehisselâmın bu talebinde duygu değeri bakımından nötr bir içerik söz konusudur.

Dikkat edilirse, “zor” biçimbirimini odak alan çevirilerde kalıbın çekimlendiği ekler farklılaşmaktadır. Sözelimi; “zoru ne idi” ile “zoru neymiş” arasında dahi hedef dil bakımından önemli bir nüans söz konusudur. Duyulan geçmiş zamanla çekimlenen kalıp “alay” bildirirken ek fiilin ayrı yazılması pekiştirme bildirir. Fakat çevirmenlerin, sözlük anlamlarına odaklanarak bu tür nüanslara dikkat etmedikleri gözlemlenmektedir.

2. ifade biçimi: “ellerini kesen o kadınların durumu neydi” (Akgül, Bulaç), “ellerini kesen kadınların durumları neydi?” (Varol), “ellerini kesen o kadınların durumlarını sor” (Sağlam), “parmaklarını kesen kadınların durumunu ondan sor” (Yüksel), “ellerini kesen kadınların durumunu sor” (E. Aktaş), “(meyveleri soyarken) ellerini kesen (parmak uçlarını kesip yaralayan) kadınların durumu ne idi?” (İ. Aktaş), “ellerini kesen o kadınların durumu neymiş” (Kısa).

Bu çeviri biçimi “durum” biçimbirimini odak almıştır. Durum biçimbirimine Türkçe Sözlük (2005)’te “1. bir şeyin içinde bulunduğu koşulların hepsi; yer, vaziyet, hâl, keyfiyet, mevki, pozisyon. 2. Duruş biçimi, konum. 3. Bireyin toplum içindeki ilişkileriyle belirlenen yeri. 4. *dbl*. İsim soyundan kelimelerin birbirleriyle edatlarla ve fiillerle ilişkilerini belirleyen biçim, hâl.” anlamları verilmiştir. Tıpkı *zor* biçimbiriminde olduğu gibi bu tercihin de *bâl* biçimbiriminin sözlük anlam ögelerinin etkisi altında şekillendiği görülmektedir. Halbuki burada Yûsuf aleyhisselâm’ın söz konusu kadınların

Varol, Ali Bulaç, Ali Fikri Yavuz, Bahaeddin Sağlam, Bayraktar Bayraklı, Besim Atalay, Cemal Külünkoğlu, Cemil Said, Diyanet İşleri Meali (Eski), Diyanet İşleri Meali (Yeni), Kuran Yolu (Diyanet İşleri), Diyanet Vakfı Meali, Edip Yüksel, Elmalılı Hamdi Yazır, Elmalılı Meali (Orijinal), Emrah Demiryent, Erhan Aktaş, Hasan Basri Çantay, Haydar Öztürk-Serkan Yılmaz, Hayrat Neşriyat, İhsan Aktaş, İlyas Yorulmaz, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, İsmail Hakkı İzmirli, İsmail Yakıt, Kadri Çelik, Mahmut Kısa, Mahmut Özdemir, Mehmet Çakır, Mehmet Çoban, Mehmet Okuyan, Mehmet Türk, Muhammed Esed, Mustafa Çavdar, Mustafa İslamoğlu, Orhan Kuntman, Ömer Nasuhi Bilmen, Suat Yıldırım, Süleyman Ateş, Süleyman Tevfik, Süleymaniye Vakfı, Şaban Piriş, Ümit Şimşek, Yaşar Nuri Öztürk <https://www.kuranmeali.com/>

şimdiki yahut geçmişteki konumlarını, pozisyonlarını sorması gibi bir durum söz konusu değildir. Yani odak noktasına alınması gereken “durum” değil geçmişteki bir “eylem”dir.

3. ifade biçimi: “ellerini kesen o kadınların maksadı neydi?” (Parlıyan), “o ellerini kesen kadınların maksatları ne imiş?” (Elmalılı, Bilmen), “o ellerini doğrayan kadınların maksadları ne imiş?” (Elmalılı Orijinal), “ellerini kesen o kadınların maksadı ne imiş?” (Hayrat Neşriyat, Kuntman), “ellerini kesen o kadınların maksadı neydi?” (Çoban, Ateş), “ellerini kesen o kadınların esas maksatları neydi?” (Türk).

Bu çeviri biçiminde de yine *bâl* biçimbiriminin sözlük anlamlarının etkisi altında kalınarak “maksat” biçimbirimi odak alınmıştır. Hâlbuki “maksat” *bâl* biçimbiriminin anlam öğelerinden sadece biridir. Oysa ayette tek tek “neden, sonuç, amaç” gibi unsurlar yerine bunların bütünü karşılayacak ve “olay”a odaklanacak bir karşılık seçilmelidir. Üstelik sadece *bâl* biçimbirimine değil *mâ bâl* kalıbının bütününe uygun bir karşılık aranmalıdır.

4. ifade biçimi: “ellerini kesen kadınların hâli neydi” (Yavuz), “ellerini kesen kadınların o andaki hâlleri ne imiş” (Demiryent).

Bu çeviri biçiminde *hâl* biçimbirimi odak alınmıştır. “Durum” biçimbirimi odak alan çevirilerin uygun olmama sebepleri bu biçimbirimin hedef dilde eşanlamlısı olan *hâl* biçimbirimi için de geçerlidir. Fakat her ne kadar iki biçimbirim tamamen birbirinin eş anlamlısı gibi dursa da *hâl* biçimbiriminin “kötü durum, sıkıntı, dert” gibi bir anlamı da bulunmaktadır (TS, 2005). Buradan kaynaklı olarak hedef dilde “hâli neydi?” kalıbı “üzüntü, esef, acıma” gibi unsurlar bildirir. Bu bakımdan da bu tür bir çeviri biçimi ayetin bağlamına uygun düşmemektedir.

5. ifade biçimi: “ne oldu ellerin kesen kadınlar?” (Atalay), “ellerini kesmiş olan Kadınlar’a ne oldu?” (Özdemir), “ellerini kesen kadınlara ne olduğunu (ondan sor)” (Tevfik).

Bu çeviri biçiminde “ne oldu” kalıbı odak alınmıştır. Hedef dilde “ne oldu” kalıbı kullanıma göre “merak” yahut “alay” bildirir. Bu unsurların her ikisi de ele aldığımız söz öbeğinin anlamına ve bağlamına uygun düşmemektedir.

6. ifade biçimi: “ellerini kesen o kadınların derdi ne idi?” (Külünkoğlu, Yeni Diyanet, Yakıt, Fırat), “ellerini kesen o kadınların derdi neydi?” (Okuyan), “vaktiyle ellerini kesen kadınların derdi neymiş?” (Çavdar), “ellerini kesen hanımların derdi neymiş?” (İslamoğlu), “ellerini kesen kadınların derdi neymiş?” (Süleymaniye Vakfı, Şimşek), “o ellerini kesen kadınların derdi neydi?” (Öztürk).

Bu çeviri biçiminde odak alınan *dert* biçimbiriminin sözlük anlamı “1. üzüntü 2. hastalık 3. ağır 4. mec. sorun, kaygı 5. hlk. ur.” (TS, 2005) şeklindedir. Fakat içerisinde geçtiği “derdi ne” soru kalıbı “hiddet, kötü maksadı onaylamama, anlam verememe” bildirir. Bu unsurlar hedef okurda olayın baş

failinin Züleyha değil de bu kadınlar olduğu hissini uyandırabilir. Dolayısıyla bu durumda kadınlar olayın birebir tanıkları konumundan olayın sorumlusu konumuna gelmektedir.

7. ifade biçimi: “ellerini kesen kadınların neden ellerini kestiklerini (ona sor)” (Yorulmaz), “parmaklarını kesen kadınların niçün kesdiklerini ne yapmak istediklerini (sorsun)” (Said), “kadınlar niçin ellerini kesmişlerdi (bir sor)” (Eski Diyanet), “kadınların niçin ellerini kestiğini (sor)” (Piriş).

Bu çeviri biçiminde “neden” soru sözcüğünün kullanılması sadece “el kesme” eyleminin sebebini sormaktadır. Oysa daha önce de belirttiğimiz gibi bu eylemin sadece sebebi değil sonucu ve amacıyla birlikte bir bütün olarak araştırılması isteği söz konusudur. Ayrıca burada, kadınların önündeki “ellerini kesen” sıfatı Arapça söz dizimine uymak adına yerinden oynatılmadığı için “ellerini kesen kadınlar neden ellerini kestiler” gibi anlatım bozukluğu taşıyan ifadeler de ortaya çıkmıştır.

8. ifade biçimi: “Ne olmuştu da kadınlar ellerini kesmişti?” (Öztürk&Yılmaz), “ne oldu da kadınlar ellerini kestiler?” (İzmirli).

Bu çeviri biçiminde kullanılan “ne olmuştu da/ne oldu da” soru kalıbı olayın esasını sorgulaması bakımından kabul edilebilirdir. Fakat çevirinin soru kalıbı içerisinden çıkarılması hedef okur için iletinin daha doğru oluşturulmasını sağlayacaktır.

9. ifade biçimi: “ellerini doğrıyan kadınların düşüncesi nedir?” (Baltacıoğlu).

Bu çeviri biçiminde kullanılan “düşüncesi ne” kalıbı, hedef dilde bir bireyin herhangi bir konudaki görüşüne başvurmak için kullanılır. Her ne kadar bu soru kalıbıyla kadınların olayla ilgili tanıklıklarının alınması hedeflenmişse de kalıbın geniş zamanda çekimlenmiş olması hedef okurda olayın dışında bulunan bir insan grubundan fikir alınıyormuş hissini uyandırmaktadır.

10. ifade biçimi: “ellerini kesen kadınların macerasını (bir sor)” (Çelik).

Bu çeviri biçiminde tercih edilen *macera* biçimbirimi, söz konusu kadınları olayın tanıkları konumundan alarak başrol oyuncularına hâline getirmektedir. Ayrıca bu biçimbirimin taşıdığı “ilgi çekicilik”, “sıra dışılık” unsurları ayette verilmek istenen iletiye uygun değildir.

11. ifade biçimi: “ellerini kesen hanımlara ne yapıldığını (sor bakalım)” (Çakır).

Bu çeviri biçimi hem ayette olumsuz konotasyonda bulunan bir kadın topluluğuna hedef dilde “ahlaklılık, erdemlilik” unsurunu taşıyan *hanım* karşılığını vermek hem de söz konusu kadınların olaydan sonraki akıbetlerine dair bir merakın giderilme isteği söz konusuymuş izlenimini vermesi bakımından kanaatimizce uygun değildir.

12. ifade biçimi: “(ondan önce) ellerini kesen kadınlar hakkındaki gerçeği (ortaya çıkarmasını isteyin)” (Esed).

Bu çeviri biçiminde, *gerçek* biçimbiriminin kullanılması için aslının sorgulanması bakımından uygundur. Fakat ayette “ellerini kesen kadınlar” hakkındaki değil “kadınların ellerini kesmesi olayı” hakkındaki gerçeklik aranmaktadır. Dolayısıyla hedef dilde bu iki ifade arasında odak noktası bakımından fark vardır.

13. ifade biçimi “O ellerini kesen kadınların meselesi neydi” (Yıldırım).

Bu çeviri biçiminde ise meselesi ne kalıbı kullanılmıştır. Şayet çeviri “ellerini kesen kadınlar meselesi neydi” şeklinde belirtisiz isim tamlaması şeklinde ifade edilmiş olsaydı olayı tüm yönleriyle soran bir ifade olarak kabul edilebilir bir konuma gelecekti. Fakat “kadınların meselesi ne” şeklindeki çeviri olayı salt kadınların amacını tespit etmeye özgüleyen bir hâl olarak bağlamın dışına çıkmıştır.

Sonuç

Türkiye Türkçesi meâllerinde daha önce çeşitli çalışmalarda dile getirilen çeviri sorunlarının benzerlerine Yûsuf suresi 50. ayetin çevirilerinde de rastlanmıştır. Çevirmenlerce *mâ bâl* kalıbının idiomatik anlamı yerine *bâl* biçimbiriminin sözlük anlamına odaklanıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca Arap dilinde *mâ* soru edatının etkisinde kalarak hedef dildeki karşılığı yine bir soru ifadesi içinden seçme zorunluluğu hissedilmiştir. Sonuçta ayetin bütünsel anlamını kapsamayan “derdi neydi, zoru neydi” gibi karşılıklar vermişlerdir. “Kadınlar” (nisvetillâti) biçimbirimini niteleyen “ellerini kesen” (katta’ne eydiyehunne) sıfatı salt Arap söz dizimine uymak adına yerinden oynatılmamış, bu da bir takım anlatım bozukluklarına yol açtığı gibi serbest çevirinin gereğinin yerine getirilmesine de mani olmuştur.

Oysa ki ayette geçen bu söz öbeğinin çevirisinde öncelikle metin ve tümce bağlamı mutlaka dikkate alınmalı; ayrıca Arap söz dizimine uymak ve hedef dilde de soru kalıbı kullanmak zorunluluğundan çıkılmalı ve *bâl* biçimbiriminin sözlük anlamlarının etkisinden kurtulmalıdır. Yûsuf aleyhisselâmın nötr duygularla, herhangi bir suç isnadında bulunmadan salt aklanma isteği ile ifade ettiği bu ibarenin, kişileri değil olayı odak noktasına koyarak ve anlamı en iyi yansıtacağını düşündüğümüz “iç yüzü” biçimbirimini tercih ederek şu şekilde bir çevirisini önerebiliriz: “Efendine dön ve kadınların ellerini kesmesi olayının iç yüzünü araştırmasını iste.”

Kaynakça

Bâl Kelimesinin Almaany Türkçe Arapça Çevirisi ve Anlamı. (2025, 1 Eylül). Erişim adresi: https://www.almaany.com/tr/dict/ar-tr/%D8%A8%D8%A7%D9%84/?c=T%C3%BCm#google_vignette

Cündioğlu, D. (2011). *Kuran Çevirilerinin Dünyası*. 3. Baskı. İstanbul: Kapı Yayınları.

Çakır, M. (2010). “Kuran meallerinde çeviri sorunları”. *Kuran Mealleri Sempozyumu*. Cilt II. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları. 161–174.

el-Âlûsî, Mahmûd b. Abdullah el-Huseynî. (1995). *Rûhü'l-Me'ânî fî Tefsîr el-Kur'ânî'l-Azîm ve's-Seb'u'l-Mesânî*. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.

el-Beydâvî, Ebû Sa'îd Abdullah b. Ömer el-Şirâzî. (1998). *Envâru't-Tenzîl ve Esrâru't-Te'vîl*. Beyrut: Dâru İhyâ'i't-Turâsî'l-Arabî.

el-Kurtubî, Ebu Abdullah Muhammed b. Ahhmed el-Hazrecî. (1964). *El-Câmi' li-Âhkâmi'l-Kur'an*. Kahire: Dâru'l-Kutubi'l-Mısriyye.

en-Nesefî, Ebû'l-Berekât Abdullah b. Ahmed. (1999). *Medâriku't-Tenzîl ve Hakâiku't-Te'vîl*. Beyrut: Dâru'l-Kelimi't-Tayyib.

er-Râzî, Ebû Abdullah Muhammed b. Ömer et-Teymî. (2000). *Mefâtihi'l-Gayb*. Beyrut: Dâru İhyâ'i't-Turâsî'l-Arabî.

es-Semerkandî, Ebu'l-Leys. (2021). *Bahru'l-Ulûm*. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.

Pak, Z. (2004). “Meallerdeki Çeviri Sorunları Üzerine Bir Örnek: Kuran'da Aynı Anlam İçeren Mükerrer İfade Kalıplarının Farklı Tercümesi”. *İslâmî Araştırmalar Dergisi*. 17/1. 27-39.

Türkçe Sözlük. (2005). 10. baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkçe Kur'an Mealleri. (1 Ağustos 2025). Yûsuf suresi 50. ayet. <https://www.kuranmeali.com/>

Yazıcı, G. (2010). “Hasan Basri Çantay'dan Yaşar Nuri Öztürk'e Kuran meallerinde Türkçenin serüveni”. *Kuran Mealleri Sempozyumu*. Cilt II. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları. 383–396.

Yüksel, M. (2011). *Çeviri Kuramı ve Problemleri Açısından Tanzimat'tan Günümüze Matbu Kur'an Meallerinin Önsözlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Tefsir Anabilim Dalı, Isparta.

RUSÇAYI YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETMENİN MODERN YÖNTEMİNDE EĞİTİM ÇEVİRİSİ

EDUCATIONAL TRANSLATION IN THE MODERN METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Iulia V. Egorova¹

Abstract

The modern methodology of teaching Russian as a foreign language is primarily focused on the implementation of communicative tasks. When intensifying speech activity in the target language, the goal is often to eliminate internal translation, but this is effective only in repetitive situations when producing everyday speech, or at a very high, almost bilingual, level of language proficiency. Therefore, in most cases, educational translation is a real method in the learning process. It is necessary to master the difference in grammatical constructions and word usage in the native and the studied language, to acquire the skills of translation itself, mostly oral. Recognizing that the intermediary language may be the non-native language of the students, for example, English, we note that educational translation is useful in this case as well. If the students' native language does not belong to the Indo-European family, which is a common situation in modern Russia, the English grammar they have already learned will help them navigate and master the Russian language and its categories. The author of the report analyzes the use of educational translation in several Russian as a Foreign Language textbooks published in different countries. Most modern textbooks published in the Russian Federation use translation exclusively for semanticization, which is sometimes unnecessarily excessive. A more active use of comparing the grammatical structures of the Russian language and the intermediary language could make it easier for students to understand the structure of Russian phrases and sentences. Exercises with the insertion of individual lexemes, which are included in one of the textbooks under review, could also be an effective learning tool. The use of educational translation in online applications is the main method of learning a foreign language, but there are some shortcomings: an unjustified choice of vocabulary, variability of translation at the earliest stage, and a significant predominance of units characteristic of very familiar communication.

Keywords: educational translation, lexeme, semanticization, insert translation, online application, false associates

Introduction

The middle of the 20th century was the time of the first stage in the methodology of teaching Russian as a foreign language. During this period, the main focus was on the lexical-grammatical method, which required the use of translation as a mandatory part of the learning process. This was a reflection of the desire to preserve the 150-year-old tradition of teaching foreign languages, as the translation method had been the dominant approach throughout the 19th century and the first half of the 20th century. This method, in turn, was inherited from the Renaissance era, where the teaching of Latin relied on written texts and grammar was the primary focus of instruction.

¹ Candidate of Cultural Studies, Associate Professor at the Faculty of Foreign Languages and Area Studies at Lomonosov Moscow State University, Russia, iegorova64@yandex.ru

The importance of educational translation in teaching Russian was due to several reasons:

- 1) the limited international contacts of the Soviet Union,
- 2) the priority of written language over spoken language in a literature-centered culture,
- 3) the tradition of strictly following the standardized version of the language in public spaces.

The teaching materials and textbooks of that time included numerous exercises based on educational translation. For example, when practicing the construction "У кого есть что," the authors of the textbooks used English as the intermediary language¹ in most cases, accompanied Russian sentences with English ones. I. Pulkina's and E. Zakhav-Nekrasova's grammar, which has become a classic, is half written in English, and the textbook uses translation both to explain grammar and, in our opinion, excessively when translating individual word forms: "Some masculine nouns take the stressed endings –y (-ю) in the prepositional after the prepositions в and на (when denoting the place and, occasionally, time), e.g.:

- (a) в лесу in the wood, в саду in the garden..."²

In the middle of the 20th century, the grammar-translation method ceased to be the main method, and it was criticized for its lack of attention to direct communication and its failure to distinguish between language and speech. "The grammar-translation method provided good knowledge of the language system and translation skills, but it did not adequately promote practical use of the language in various communication situations."³

The grammar-translation method was replaced by the following methods: direct, audiovisual, audiolinguistic, cognitive, natural, situational, and even suggestopedia. Starting with the direct method, the goal of teaching Russian was to establish a direct connection between the linguistic unit of the target language and the concept, bypassing the intermediate step of using the native language or a foreign language as a mediator. Most textbooks published in the Soviet Union and later in the Russian Federation stopped using a foreign language as a mediator, and as a result, traces of translation as a teaching method disappeared from the textbooks.

Purpose

¹ N.F. Potapova Russian: A Textbook of the Russian Language for English-Speaking Peoples. Moscow, 1945.

² I. Pulkina, E. Zakhava-Nekrasova Russian Language. Practical Grammar with Exercises. Moscow, 1975.

³ A.N. Shchukin Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language. Moscow: Vysshaya Shkola, 2003, p. 190

The purpose of this article is to analyze the use of educational translation in Russian as a foreign language textbooks, demonstrate the advantages and disadvantages of this method, and suggest ways to use it.

The triumph of the communicative method has completely eliminated translation as a teaching method in modern textbooks on Russian as a foreign language, leaving it only as a means of semanticization in some textbooks. Traditionally, the methodology of Russian as a foreign language has involved a wider use of translation in the classroom for the following purposes:

- 1) explaining grammatical material;
- 2) explaining the meaning of new words (semanticization);
- 3) checking the understanding and correct use of speech patterns and structures (through translation exercises from the target language to the native language).

Results

Modern textbooks use translation only for semanticization, sometimes even unnecessarily. For example, this technique can be observed even in textbooks intended for advanced learners. In a textbook designed for a specialized language course and aimed at Chinese speakers¹, each topic begins with a very detailed vocabulary list accompanied by a translation into Chinese:

Лингвистика

语言学

Лингвистика текста 文本的语言学

Математическая лингвистика 数学语言学

While this makes it easier to work with, especially if you have only Chinese students in your class, it becomes useless if there is a student from a different nationality. In addition, today, when the use of online translators is so widespread among students, independent work with a dictionary is an additional motivation for cognitive activity. Moreover, for many reasons, translation as a means of semanticization at the advanced stage, which is the focus of this article, is not the most effective tool.

It should be noted that national educational traditions use it in different ways. Researcher A. Yusufu² compared the methods of semanticization in Chinese and Russian textbooks on Russian as a foreign language. The author notes that both Chinese and Russian methodologists describe and recommend a wide range of semanticization methods in their scientific works. The list of these

¹ N.N. Rogoznaya *Linguistics: A Textbook on the Language of a Specialty*. St. Petersburg: Zlatoust, 2010.

² Yusufu A. *Methods of Vocabulary Semanticization in Teaching Russian to Chinese Students in Russia and China* [Electronic resource] // *Bulletin of the Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal*. 2020. No. 3 (35). Pp. 289-296.

methods is almost identical. However, a comparison of specific Chinese and Russian textbooks reveals different preferences. Russian textbooks primarily use non-translation methods of semanticization, while Chinese textbooks encourage teachers to use translations of Russian words.

Despite the current unpopularity of the translation method, many modern Russian textbooks continue to use it. "Russian in Exercises"¹ by S. A. Khavronina and A. I. Shirochinskaya relies on this method when comparing grammatical structures, while "Let's Go"² actively uses international vocabulary. The use of this method still provides many advantages today:

1. Developing the ability to switch between languages. During the translation process and its discussion, vocabulary on the topic is repeated, grammatical structures are reviewed, and speaking skills are activated.
2. Developing analytical skills. Translation allows students to identify similarities and differences between the form and content of the compared linguistic phenomena, as well as the patterns of their selection and inclusion in context.
3. Increased interest in language learning. Translation-based tasks generate lively interest in the audience and add variety to the educational process.
4. Development of creativity. Translation-based exercises allow you to develop the ability to work effectively independently and in a group, and to find non-standard solutions to problems and questions.

Textbooks of Russian as a foreign language published abroad tend to actively use a mediating language, and therefore, educational translation. Two American textbooks and one French textbook were reviewed as examples³. All three manuals use translation for semanticization, but in different ways: the first manual uses a classic version of the lexical minimum, the second manual uses a glossary, and the third manual uses an additional commentary after the text.

Болезнь (1)(несов.) чем?	To be sick	
Заболеть (несов.) чем?	To get sick	(1)
Заболеть (сов.)(1)		
Заразный	Contagious	

Сосед между тем помазал блины икрой,	spread, caviar	(2)

¹ Khavronina S. A., Shirochinskaya A. I. Russian in Exercises : Textbook. Manual for Universities / Khavronina S. A., Shirochinskaya A. I. - M. : Russian Language. Courses, 2015.

² Chernyshov S. I. Let's go! Russian for Adults. Basic Course, Textbook, for Those Continuing to Learn the Language at the First Level (A2-B1) / Stanislav Chernyshov, Alla Chernyshova. — 10th Edition, Revised and Expanded. — Saint Petersburg: Zlatoust, 2021

³ Olga Kagan, Frank J. Miller В пути. Russian Grammar in Context. 1995; Sandra F. Rosengrant, Elena D. Lifshitz Focus on Russian: an interactive approach to communication. 1996; Lydia Bron-Tchitchagova, Serafima Khavronina Le russe a votre rythme. Paris. 2005 - later in the article (1), (2), and (3)

разрезал все их на **половинки** и **проглотил...** **halves, swallowed**

One of the American textbooks and a French-language guide actively use grammatical and linguistic-cultural commentary. For example, the authors of the French guide do not limit themselves to comparing Russian and French verbs of motion, but provide a detailed explanation.

En russe on distingue les verbes dits unidirectionnels et multidirectionnels. A un seul verb **aller** correspondent en russe deux verbs: **идти** et **ходить** pour designer le mouvement a pied...
(3)

The American textbook focuses on explaining Russian realities, especially in the field of education.

—
The word **контрольная** refers to any kind of test. It is the word that most closely describes the kind of test normally found in American classrooms. The word **экзамен** refers to a major examination, such as entrance or exit examinations of the type found at Russian universities or a final examination. (1)

—
All three textbooks use translation to compare the grammatical features of the two languages.

This technique becomes especially valuable when the authors deal with difficult cases of lexical ambiguity in two languages. In one of the American textbooks, the case of **просить** / **спросить** (asking/inquiring) is presented, and the lack of distinction between these lexical items leads to very frequent errors. Here is a list and translation of the statements and their grammatical structures and lexical meanings for the first pair of lexemes.

Просить/попросить – to request, to ask someone to do something, to ask for something

1. Кого? + инфинитив глагола

Она **попросила Таню купить** хлеба. She asked Tanya to buy bread.

2. Что у кого?

Я **попрошу у родителей машину**. I'll ask my parents for their car. (1)

3. Кого о чем?

Я не хочу **их ни о чем просить**. I don't want them to do anything for me.

Among the English translations given, there is a sentence that does not reflect the verb **to ask**, which has been replaced with the verb **to want**. It seems that for educational purposes, it is more appropriate to prefer a grammatically accurate translation rather than a stylistically correct one. By immediately following the above rule for using a pair of verbs **спрашивать/спросить**, textbook authors emphasize this difference in Russian.

Спрашивать/спросить – to ask for information, to inquire, to ask a question

1. Кого? Или У кого?

Спросите Таню, что она об этом думает. Ask Tanya what she thinks about it.

Спросите у Тани, что она об этом думает. (1)

2. Кого о чем?

Мы спросили Таню о ее планах. We asked Tanya what she was planning to do.

Unfortunately, this is followed by no translation exercises that reinforce the lexical difference between these two verbs in Russian and practice their use.

All the manuals use classic translation of texts, but American textbooks are much more extensive. The authors provide texts that are almost a page long. It is probably more appropriate to leave such exercises for translation courses rather than practical language courses.

It seems to be more successful to use fragmentary translation in texts, when a separate unit is missing. Here is an example of a text in the language being studied, where not random lexemes are missing, but units are missing in **много / многие** (many/various) syntactic constructions.

Сейчас в магазинах и на рынках и на рынках Санкт-Петербурга _____ (**many**) разнообразных продуктов питания. _____ (**Many of them**) раньше никогда в России не продавались. _____ (**Many**) из этих продуктов привозят из-за границы. (1)

In our opinion, modern textbooks could borrow this technique.

As a recommendation for using educational translation in Russian as a foreign language classes, we can refer to the work with false friends of the translator, or **false associates**¹. In linguodidactics, this phenomenon is most often paid attention to by English teachers. In contrast, Russian language teachers in classes on Russian as a foreign language rarely use this associative potential of students. While international vocabulary has a prominent place in the first lessons of modern textbooks, it is

¹ Egorova Yulia V. Associates as a Method of Working with the Vocabulary of the Russian Language as a Foreign Language// Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya, Izdatel'stvo Mosk. un-ta (M.), 2021. No. 1, pp. 153-160.

almost ignored in other stages of learning Russian. However, associations can serve as a structural linguistic foundation for advanced vocabulary development. Additionally, this approach can promote the interconnection of the global and the national, a requirement for modern foreign language textbooks.

Here is an example of exercises that could provide such work. These can be translation exercises from Russian to English or vice versa, sentences that contain a Russian associate or a lexeme that is most often translated as an English associate. In Russian, homophones are the lexemes **бал** (a festive evening with dancing) and **балл** (1. a unit of a physical phenomenon, 2. a digital mark of success). Depending on the level of language proficiency, students can be asked to translate sentences containing these lexemes. For more advanced students, from English to Russian and vice versa for weaker students.

-
1. В Вене состоялся **бал** дебютанток.

Для поступления нужно получить высокий **балл**.

Баллы очень важны при поступлении в университет.

2. A debutante **ball** was held in Vienna.

You need to get a high **score** to get in.

Scores are very important when you apply.

In addition to homophones, there are lexemes in the Russian language that are phonetically identical to their Indo-European counterparts, but differ in meaning either completely or partially. The first group can be referred to as "**this is completely different**": дата / date (data); комплекция / complexion (skin color); корона / corona (solar circle); крест / crest (crest, withers), and the meanings of these associations do not match in Russian and English. The name of the second group is "**this is not quite the same**": some of the meanings of these units are identical, but in English lexemes, the main or one of the frequent meanings is alien to the Russian equivalent: директор / director (+director); галантный / gallant (+brave, courageous); мастер / master (+master); артист / artist (+artist). It seems advisable to actively use educational translation to reinforce the differences between Russian lexemes and their prototypes.

Unlike textbooks, educational translation is actively used in mobile applications for learning foreign languages, which have become popular in the last decade. One of the most widely used applications is Duolingo. While these applications are not a complete substitute for traditional

language teaching methods, their widespread use highlights the importance of understanding how educational translation is employed. English is naturally chosen as the intermediary language for learning most languages.

The most common technique is to search for a corresponding pair in both directions, and in later stages, the given lexeme is only available in audio format. This type of task is not difficult, but rather helps the student to feel more confident and to review vocabulary without focusing on grammar structures. Gradually, the translation of individual lexemes is replaced by the translation of entire phrases and even mini-texts. Periodically repeating the translation of speech samples allows you to frequently return to what you have already learned, without forgetting either the vocabulary or the structure of phrases.

It must be admitted that the application's methodology does not always meet high standards. First, it's a strange choice of vocabulary. Of course, absurdity is a means of creating humor, which is not superfluous in the learning process, but working crocodiles and snakes riding in taxis at the very beginning of learning take away kilobytes of memory from a student who wants to acquire practical skills first and foremost.

Secondly, there is a frequent variability in the translation of units at the very initial stage. For example, the lexeme "**молодец**" corresponds to both "**well done**" and "**good job**". Thirdly, at the earliest stage, interjections are introduced that belong to a very informal register of communication: "**Ну вы в метро**". It is clear that the developers were targeting a young audience, but even if a speaker belongs to this age group, they may still find themselves in an awkward situation if they use these language units inappropriately. In addition, experience shows that mobile applications for learning foreign languages are currently used by people of different age groups. Among them are many older people who appreciate the app's repetition of speech patterns and relative simplicity, but do not need to learn overly informal vocabulary.

Despite these drawbacks, this online application is an extremely valuable resource based on educational translation. Thus, we believe that it would be more productive to use educational translation in Russian as a foreign language classes, assuming that English can be considered the intermediary language at the current stage.

References

Chernyshov, 2021 - Chernyshov S. I. Let's go! Russian for Adults. Basic Course, Textbook, for Those Continuing to Learn the Language at the First Level (A2-B1) / Stanislav Chernyshov, Alla Chernyshova. — 10th Edition, Revised and Expanded. — Saint Petersburg: Zlatoust, 2021.

Bron-Tchitchagova, 2005 - Lydia Bron-Tchitchagova, Serafima Khavronina *Le russe a votre rythme*. Paris. 2005.

Egorova, 2021 – Yulia V. Egorova *Associates as a Method of Working with the Vocabulary of the Russian Language as a Foreign Language*// *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya*, Izdatel'stvo Mosk. un-ta (M.), 2021. No. 1, pp. 153-160.

Kagan, 1995 - Olga Kagan, Frank J. Miller *В пути. Russian Grammar in Context*. 1995.

Khavronina, 2015 - Khavronina S. A., Shirochenskaya A. I. *Russian in Exercises : Textbook. Manual for Universities* / Khavronina S. A., Shirochenskaya A. I. - M. : Russian Language. Courses, 2015.

Potapova, 1945 - N.F. Potapova *Russian: A Textbook of the Russian Language for English-Speaking Peoples*. Moscow, 1945.

Pulkina, 1975 - I. Pulkina, E. Zakhava-Nekrasova *Russian Language. Practical Grammar with Exercises*. Moscow, 1975.

Rosengrant, 1996 - Sandra F. Rosengrant, Elena D. Lifshitz *Focus on Russian: an interactive approach to communication*. 1996.

Rogoznay, 2010 -N.N. Rogoznaya *Linguistics: A Textbook on the Language of a Specialty*. St. Petersburg: Zlatoust, 2010.

Shchukin, 2003 - A.N. Shchukin *Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language*. Moscow: Vysshaya Shkola, 2003.

Yusufu, 2020 - Yusufu A. *Methods of Vocabulary Semantization in Teaching Russian to Chinese Students in Russia and China* [Electronic resource] // *Bulletin of the Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal*. 2020. No. 3 (35). Pp. 289-296.

PETER SIMON PALLAS'IN “TÜM DİLLERİN VE LEHÇELERİN KARŞILAŞTIRMALI SÖZLÜKLERİ” (1787-1789) ADLI ESERİ - TÜRK DİLLERİNİN SÖZ VARLIĞI İÇİN BİR KAYNAK

“COMPARATIVE DICTIONARIES OF ALL LANGUAGES AND DIALECTS” (1787-1789) BY PETER SIMON PALLAS AS A SOURCE OF LEXICAL MATERIAL OF THE TURKIC LANGUAGES

Izabela Kozera-Sławomirska PhD¹

Abstract

«Сравнительные словари всех языков и наречий» (eng. „Comparative Dictionaries of All Languages and Dialects” (1787-1789), latin: “Linguarum Totius Orbis Vocabularia Comparativa Augustissimae Cura Collecta”) is a special work in the scientific achievements of Peter Simon Pallas, an outstanding German zoologist and botanist, a participant in numerous expeditions to the eastern provinces of the Russian Empire. Despite the fact that the dictionary-thesaurus is considered within the framework of early non-scientific linguistic thought, it amazes with the wealth of empirical material and the consistency of the formal description. The structure of the dictionary, undoubtedly, allows not only to notice the lexical similarity of many languages, but also to notice in many cases their common origin. The work of P.S. Pallas is the first comparative multilingual dictionary, an extremely valuable source of knowledge about the names and distribution of various language groups in the 18th century. This paper is devoted to languages that, based on the dictionary of P.S. Pallas have not been studied. The Kipchak languages are the largest group of Turkic languages reflected in the lexical material of the dictionary of P.S. Pallas. This group is dialectally stratified (e.g. Tatar languages), scattered over a vast territory of Russia, and is under the strong influence of other Altaic languages, Arabic and Persian. Semantic and grammatical analysis of the Kipchak lexical material revealed 285 dictionary entries and 3287 lexical units. 202 entries containing nouns were ordered according to semantic criteria (21 thematic classes). 83 entries were subject to grammatical division into other parts of speech. The identified semantic groups and grammatical classes were subjected to detailed characteristics. During the analysis of the material, many semantic modifications of the Kipchak vocabulary were noted.

Keywords: Turkic languages, dictionary-thesaurus, Pallas, Kipchak languages.

Giriş

Ünlü Alman zoolog ve botanikçi Peter Simon Pallas (1741-1811) 1767 yılında İmparatoriçe Büyük Katerina'nın emriyle Rus İmparatorluğu'na geldi ve hemen St. Petersburg Bilimler Akademisi'ne üye oldu (Bednarczyk, 2010, p. 34). İmparatoriçe II. Katerina bir devletin büyüklüğünün barışçıl bilimsel başarılar olmadan mümkün olamayacağını çok iyi anlamıştı (Marakuyev, 1877, p. VII-VIII). Onun döneminde geniş Rusya toprakları hâlâ yeterince incelenmemişti. Bu nedenle, imparatoriçenin isteği üzerine Peter Simon Pallas, Doğu Sibirya ve Altay'ın eşsiz doğal zenginliklerini araştırmak amacıyla düzenlenen bir keşif gezisinin başkanı

¹ Jagiellonian University (Cracow, Poland), izabela.kozera@uj.edu.pl.

olmuştur (Osipov, 1993, p. 12-13). Rus İmparatorluğu'nun doğu eyaletlerindeki bu keşif gezisi altı yıl sürmüş ve bu süre zarfında çok sayıda şehir ziyaret edilmiştir — önce Rusya İmparatorluğu'nun Avrupa kısmında, ardından Asya'da. P.S. Pallas, St. Petersburg'dan başlayarak Sibiryaya üzerinden, Baykal Gölü'nün buzları üzerinden geçerek Selenginsk'e (bugünkü Novoselenginsk) ulaşmış, oradan da Moğolistan sınırındaki Kyahta'ya gitmiştir. Sağlık durumunun bozulması nedeniyle araştırmacı Çin'e seyahat etmekten vazgeçmek zorunda kalmış ve geri dönmüştür. Bu yolculuk sonucunda Pallas, mineraloji, flora, fauna alanlarında olduğu kadar etnografya, kültür, din, ahlak, gelenekler ve Rus İmparatorluğu'nun doğu sınırlarında yaşayan çok sayıda halk ve kabilelerin dilleri hakkında da son derece zengin bir materyal toplamıştır (Bednarczyk, 2010, p. 10).

Zoolog ve botanikçi Pallas'ın, imparatorluğun farklı milletlerden dilleri içeren ilk sözlüğünün “Сравнительные словари всех языков и наречий” (1787-1789) (Türkçe: “Tüm Dillerin ve Lehçelerin Karşılaştırmalı Sözlükleri”, Latince: “Linguarum Totius Orbis Vocabularia Comparativa Augustissimae Cura Collecta”) editörü olarak Rus dil biliminin gelişimine önemli bir katkıda bulunduğu ortaya çıktı (Voloshina, 2012, p. 354). Dünya dillerinin hepsinin aynı kaynaktan geldiği fikrinden etkilenen İmparatoriçe Büyük Katerina, iki ila üç yüz yerli Rusça kelimedenden oluşan bir liste hazırlattı ve bunların iki yüz dile ve lehçeye çevrilmesini emretti (Kaminskaya, 2013, p. 70). Sözlük için malzeme toplamaya, öncelikle Akademi Lisesi müfettişi Ludwig Christian Bakmeister başlamıştır (Kaminskaya, 2013, p. 71). 1773 yılında çeşitli ülkelerdeki bilim insanlarına, bilinen dillerin örneklerini kendisine göndermeleri çağrısında bulunmuştur. Rus İmparatorluğu'nun doğu eyaletlerine düzenlenen keşif gezilerinin yöneticilerine — aralarında Pallas'ın da bulunduğu — dilbilimsel malzeme toplamaları emredilmiştir. Bilim insanı Gmelin'in Sibiryaya, Buryat, Türk, Fars ve bazı diğer dillerden kelimeler ve örnekler topladığı; Falk'ın Tatar, Votyak, Kırgız, Buhara ve Kalmuk dillerinden; Lepehin'in Zyryan (Komi) ve Perm dillerinden; Güldenstedt'in ise Kafkas dillerinden (Gürcü dilinin Kartvel, Mingrel, Svan lehçeleriyle birlikte Çeçen, İnguş, Lezgi ve diğer diller) malzeme derlediği bilinmektedir (Kaminskaya, 2013, p. 71). II. Katerina'nın isteği üzerine Akademisyen Pallas, çeşitli dillerden kelime ve ifadeler toplamaya devam ederken toplanan materyali işlemeye başladı. Onun çağrısına Rus valileri, elçiler, seyyahlar ve yabancı bilim insanları da yanıt vermiş; Pallas'a çok çeşitli dilbilimsel materyaller — sözlükler, anketler, metin çevirisi örnekleri, kitaplar, glosaryumlar ve diğer belgeler — göndermişlerdir.

Dünyadaki tüm dillerin sözlüğünün oluşturulma koşulları

İki ciltlik sözlük: *Сравнительные словари всѣх языков и нарѣчій, собранные десницею Всевысочайшей особы* (Türkçe: “Tüm Dillerin ve Lehçelerin Karşılaştırmalı Sözlükleri, Yüce İmparatoriçe'nin Eliyle Derlenmiştir”) dünyanın ilk karşılaştırmalı çokdillli sözlük-tezaurusu olarak kabul edilmektedir. Sözlükte Asya ve Avrupa halklarının iki yüzden fazla dil ve lehçesine ait sözcük

383

1. БОГЪ.

1 По Славянски - Богъ.	34 ПоНижне-Германски Годъ.
2 — Славяно-Венгерски Бугъ.	35 — Германски - Гоштъ.
3 — Иллирийски Боогъ.	36 — Цимбрски - Гипштъ.
4 — Богемски - Бу.	37 — Датски - Гулъ.
5 — Сербски - Богъ.	38 — Исландски - Гулъ.
6 — Вендски - Богъ.	39 — Шведски - Гулъ.
7 — Сорабски - Богъ.	40 — Голландски - Годтъ.
8 — Полабски - Бусацъ.	41 — Фризски - Годъ.
9 — Кашубски - Богъ.	42 — Литовски - Дѣвасъ.
10 — Польски - Богъ.	43 — Латышски - Дзъ.
11 — Малоросійски Бигъ.	44 — Кривинго - Ливонски Дѣвасъ.
12 — Суздальски - Стодъ.	45 — Албански - Перенди.
13 — Кельпски - Діу, Ю.	46 — Волошски - Лумнезу.
14 — Брешански - Дуа, Доа.	47 — Венгерски - Иштень.
15 — Басконски - Дувъ, Юнъ, Яние, Яинкоа, Эинкоа.	48 — Аварски - Бечасъ.
16 — Ирландски - Ия.	49 — Кубачински - Бечасъ.
17 — Эрзо-Шоплаандски Діа.	50 — Лезгински, рода Анцугъ Бедшѣтъ.
18 — Валски - Діу.	51 — — р. Джаръ - Бедшѣтъ.
19 — Коривалски - Деу.	52 — — р. Хунзагъ - Бедшѣтъ.
20 — Еллински - Θεосъ.	53 — — р. Дидо - Бедшѣтъ.
21 — Ново-Гречески Θεосъ.	54 — Чюхонски - Юмала.
22 — Лашински - Деусъ.	55 — Эстляндски - Юмалъ.
23 — Ишалаунски - Діо.	56 — Корельски - Юмала.
24 — Неаполитански Діо.	57 — Олонецки - Юмалъ.
25 — Испански - Діосъ.	58 — Лопарски - Юбмелъ, Ибмелъ.
26 — Португальски Деосъ.	59 — Зырянски - Іенъ.
27 — Роменски и арменско-Французски Деу, Дексъ, Діедъ, Діоръ.	60 — Перияски - Іенъ-лэнъ.
28 — Ново-Французски Діа.	61 — Мордовски - Паасъ.
29 — Валлезански - Ди.	62 — Мокшански - Шкай, Шкипаасъ.
30 — Готтиски - Гуфъ.	63 — Черемиски - Юму.
31 — Англо-Саксонски Годъ.	64 — Чувашски - Тора.
32 — Аглински - Годъ.	65 — Волгаски - Инмаръ.
33 — Тевтонски - Готъ, Котъ, Куотъ, Діетъ.	66 — Вогульски, по р. Чюссовой Таромъ, Саиренгъ-Таромъ. (*)

А

(*) То есть: свѣтлой сѣніе; идолъ у Вогульчъ называвшися Шампанъ.

Graf.2. Sözlük maddesi БОГЪ

Sözlük bir tezaurus niteliğindedir; kelimeler leksikal-semantik gruplar hâlinde düzenlenmiştir. Birbiri ardına, “dünya tasvirinin” farklı bölümlerini temsil eden kelime grupları sıralanmaktadır. Malzemede bu türden 21 sınıf belirlenmiştir. En geniş kelime grubu, insanla ilgili adları (akrabalık terimleri, anatomik ve fizyolojik özelliklerle ilgili adlar) kapsamaktadır. Bunu sırasıyla hayvan adları, ardından soyut kavramları ifade eden adlar, atmosfer olaylarını belirten adlar ve bitki adları izlemektedir.

Pallas’ın sözlüğü temel alınarak belirli dillere ait malzemeleri inceleyen bilimsel çalışmalar da dikkate değerdir. Bunlar arasında Ural dilleri (Mukoseyeva, 2013), Arnavutça (Kaminskaya, 2010; Stachowski, 1987), Çekçe, Ukraynaca ve Polabça (Fałowski, 1999a, 1999b, 2000), Kaşubca (Popowska-Taborska, 1994, 2006), Lehçe (Jakubczyk, 2014), Fransızca (Bochnakowa, 2013), İspanyolca (Stala, 2011), Portekizce (Dębowiak, 2016), İngilizce (Mańczak-Wohlfeld, 2001), Rusça (Juszkiewicz, 1975, 1978), Farsça (Maciuszak, 2003), Çuvaşça (Siemienieć-Gołaś, 1996) ve Osmanlı Türkçesi (Stachowski, 1967) üzerine yapılmış araştırmalar yer almaktadır. Belirtilen bu çalışmalar arasında yalnızca son iki tanesi, söz konusu sözlükteki Türk dillerine ait söz varlığı konusuna değinmiştir.

1. P.S. Pallas'ın Sözlüğü — Türk Dilleri Hakkında Bilgi Kaynağı

P.S. Pallas'ın sözlüğü, özellikle XVIII. yüzyıla kadar zengin bir sözlük geleneğine sahip olmayan diller için son derece önemli bir kaynak olarak ortaya çıkmaktadır. Bilindiği üzere, Türk dilleri Hint-Avrupa dillerine kıyasla bilimsel araştırmaların konusu haline nispeten geç olmuştur. Elbette Türk dillerine ait bazı erken dönem sözlük kaynaklarını sayabiliriz — örneğin XI. yüzyıla ait ünlü Mahmud el-Kaşgari'nin “Divânü Lugati't-Türk” (Kraynyuchenko, 2011) adlı eseri veya H. Megiser (1612) ile F. Meninski'nin (1680) çalışmaları.

P.S. Pallas'ın sözlüğü, XVIII. yüzyıl Rus İmparatorluğu'nda Türk dillerinin adlandırılması ve yayılımı hakkında son derece değerli bir kaynaktır. Sözlükteki Türk dili malzemesi, 88–106 ve 64 numaraları altında yer alan 20 dili kapsamaktadır. P.S. Pallas, dilleri adlandırırken genellikle o dilin veya diyalektin konuşurlarının coğrafi yerleşim alanına dayanan özgün adları kullanmıştır. 64 numara altında yer alan Çuvaşça (⁶⁴*по чувашски*) sözvarlığı, diğer Türk dillerinden oldukça farklıdır; görünüşe göre o dönemde Çuvaşça Türk dili olarak kabul edilmemekteydi. Türk dilleri listesi, 88 numara altında verilen Türkçe (Osmanlıca) ile başlamakta, ardından 89–99 numaraları arasında çeşitli Tatar diyalektleri gelmektedir:

- ⁸⁹ Kazan Tatarlarının lehçesi (Rusça: *по татарски около Казани*);
- ⁹⁰ Meşcer Tatarlarının lehçesi (Rusça: *по татарски мещеряцкаго поколения*);
- ⁹¹ Başkurt lehçesi (Rusça: *по татарски башкирскаго племени*);
- ⁹² Nogay lehçesi (Rusça: *по татарски ногайскаго поколения*);
- ⁹³ Kafkas Tatarlarının lehçesi (Rusça: *по татарски рода Казагъ въ Кавказѣ*);
- ⁹⁴ Tobol Tatarlarının lehçesi (Rusça: *по татарски в Тобольском округѣ*);
- ⁹⁵ Çat Tatarlarının lehçesi (Rusça: *татарски Чацкаго роду*);
- ⁹⁶ Çulım Tatarlarının lehçesi (Rusça: *по татарски по Чулимѣ*);
- ⁹⁷ Yenisey Tatarlarının lehçesi (Rusça: *по татарски по Енисеѣ*);
- ⁹⁸ Kuznetsk Tatarlarının lehçesi (Rusça: *по татарски около Кузнецка*);
- ⁹⁹ Baraba Tatarlarının lehçesi (Rusça: *по татарски на Барабѣ*).

Pallas bu adlarda klan üyeliğine ilişkin sözcükler (örneğin kabile/nesil/klan) veya yakın coğrafi konum (bir bölge, bir şehir, bir nehir, bir dağ veya bir bozkır) kullanmaktadır. 100-106 arası sayılar şu kelimelerle doludur:

- ¹⁰⁰ Kangat dili (Rusça: *по кангатски*);
- ¹⁰¹ Teleut dili (Rusça: *по телеутски*);
- ¹⁰² Buhara dili (Rusça: *по бухарски*);
- ¹⁰³ Hiva dili (Rusça: *по хивински*);
- ¹⁰⁴ Kırgız dili (Rusça: *по киргизски*);

- ¹⁰⁵ Trukhmen dili (Rusça: *по трукхменски*);
 — ¹⁰⁶ Yakut dili (Rusça: *по якутски*).

5

2. Н е б о.

57 По Олонеци - Тайвасъ.	87 По Ассирийски - Шимини.
58 — Лопарски - Аамс, Цяце.	88 — Турецки - - Гюкб, Гюхб.
59 — Зырянски - Иень-снб.	89 — Татарски около Казани Кюкб.
60 — Пермьски - Кюмаръ, Ола-нынб.	90 — — Мецерьцакого поколенія Кукб.
61 — Мордовски - Мянень, Мъниль.	91 — — Башкирскаго племени Кукб, Авъ.
62 — Мокшански - Шкай.	92 — — Ногайскаго покол. Кукб, Гсда.
63 — Черемиски - Пилъ, Пилъ-Пундашъ, Юма.	93 — — рода Казабъ въ Кавказъ Асманб.
64 — Чювацки - Пюлшъ, Сюнда-лыкб.	94 — — въ Тобольск. округъ Аува, Асманб.
65 — Вошяцки - Инъ, Инмынб, Чинкыдб.	95 — — Чацкаго роду Кэкб.
66 — Вогульски, по р. Чюссовой Таромб, Наирб.	96 — — по Чюлимъ - Тенгри.
67 — — въ Верхшурской округъ Нумма.	97 — — по Енисей - Тенгери.
68 — — около Черды-ма Туль.	98 — — около Кузнецка Тенгери.
69 — — около Березова Соушб.	99 — — на Барабъ - Азманб, Гавъ.
70 — Остяцки около Березова Номанб, Нумб-Торомб, Саика.	100 — Кангански - Ава, Асманб.
71 — — около Нарыма Нусунде.	101 — Телеутски - Тенгери.
72 — — по р. Юганъ Ниньянб.	102 — Бухарски - Фелескб, Асманб.
73 — — Лумпокольск. поколенія Нумб-Торомб.	103 — Хивински - Асманб.
74 — — Вассюганскаго роду Торомб-Юмб.	104 — Киргизски - Кюкб, Асманб.
75 — — по рѣкѣ Тазъ Ломб.	105 — Трукхменски - Кюкб.
76 — Персидски - Асмонб.	106 — Якутски - Менса - Танга-ра (*), Халланб.
77 — Курдски - Вауша, Асманб.	107 — Армянски - Еркинб, Ер-гинкб.
78 — Авански - Асмонб.	108 — Карпалински Ца.
79 — Осетски - Арвб.	109 — Имиретински Цапъ.
80 — Дугорски - Арвб.	110 — Суанешки - Ца.
81 — Еврейски - Шамаймб.	111 — Черкесъ - Кабар-дински Буафе.
82 — Жидовски - Шумаймб.	112 — Алпекезекб-Абассински
83 — Халдейски - Шумаю, Шмал.	113 — Кушъгазиб-Абассински
84 — Сирійски - Шемайб.	114 — Чеченски - Сшыглб.
85 — Арабски - Шемья, Фелескб.	
86 — Малшійски - Сама.	

(*) То есть Божье жилище.

Graf.3. Pallas'ın Sözlüğü'nde Türk dilleri

Toplanan Türkçe söz varlığının toplam sayısı 5460 birim olmalıdır. Belirtilen malzemenin niceliksel analizi, sözlük editörünün çok nokta işaretiyle (“...”) boş bıraktığı 562 leksemin eksik olduğunu ortaya koymuştur. Yirmi Türk diline ait malzeme yaklaşık olarak 4898 leksemden oluşmaktadır, ancak bazı sözlük maddeleri ilgili dil için birden fazla sözcük karşılığı içerdiğinden, bu sayının çok daha fazla olduğu büyük bir olasılıkla söylenebilir.

2. Kıpçak Dil Malzemesinin Özellikleri

Sözlükte yer alan Türk dillerinin neredeyse yarısını temsil eden Kıpçak dilleri seçilerek yapılan bu inceleme, malzemenin büyük hacmi nedeniyle bu dillerle sınırlandırılmıştır (bunların dışında Oğuz, Uygur, Çuvaş ve Yakut dilleri de birçok Türk dili sınıflandırmasında ayrı gruplar olarak ele alınmaktadır).

Sözlükte 9 Kıpçak dili tespit edilmiştir; bu dillerin söz varlığı 3.287 birimden oluşmakta olup, toplanan tüm Türkçe malzemenin yaklaşık yarısını teşkil etmektedir. Bunların çoğu P.S. Pallas tarafından “Tatar diyalektleri” olarak belirtilmiştir. Kıpçak dilleri şu özelliklerle tanımlanır:

- başlangıçta **u-** (Oğuzca’daki **o-** yerine), örn. ‘ot’: ⁸⁹tat.kaz. ¹ Улянъ [Ulyan]², ⁹⁰tat.meşç. Улянъ [Ulyan], ⁹¹baş. Улемъ [Ulem] (Pallas 127 - II/400)³; ‘oğul’: ⁹¹baş. Уль [Ul], ⁹⁴tat.tob. Уль [Ul]; ‘orman’: ⁸⁹tat.kaz. Урманъ [Urman], ⁹⁰tat.meşç. Урманъ [Urman], ⁹¹baş. Урманъ [Urman] (Pallas, 126 - II/397);

- ünlüler arası gırtlaksız sürtünmeli **y [ğ]>-v-**, örn. ‘ağız’ ⁸⁹tat.kaz. Авусъ [Avus], ⁹⁰tat.meşç. Авузъ [Avuz], ⁹¹baş. Авусъ [Avus], ¹⁰⁴kirg. Авзъ [Avz] (Pallas, 27 - I/85);

- son sessiz **-y [-ğ] > -au** dönüşümü, örn. ‘dağ’ ⁸⁹tat.kaz. Тай [Tau], ⁹⁰tat.meşç. Тай [Tau], ⁹¹baş. Тай [Tau], ⁹⁵tat.çac. Тай [Tau], ⁹⁹tat.bar. Тай [Tau] (Pallas, 106 - I/334);

Kıpçak dilleri malzemesi ayrıca ortak Türk fonetik özelliklerini de göstermektedir (örneğin, baştaki **b->m-** değişimi: ‘burun’: ⁹¹baş. Бурунъ [Burun], Мурунъ [Murun] (Pallas, 18 – I/56); ‘buz’: ¹⁰¹tel. Мусъ [Mus], Бусъ [Bus] (Pallas, 86 – I/271).

Kıpçak dillerinin söz varlığı anlamsal farklılaşma gösterir. Örneğin, ‘boğa’ anlamı farklı köklere dayalı kelimelerle ifade edilir: ‘erkek boğa’ ⁹⁵tat.çac. Бугá [Bugá], Бука [Buka], ⁹⁹tat.bar. Бара [Baga], ¹⁰¹tel. Буга [Buga] (Pallas, 148 – II/55) buna karşılık ‘iğdiş boğa – öküz’ ⁸⁹tat.kaz. Угесъ [Uges], ⁹⁰tat.meşç. Угысъ [Ugys], ⁹¹baş. Угузъ [Uguz] (Pallas, 148 – II/55).

КОТЪ [kot] maddesinde cinsiyet farklılıkları görülür: ⁹⁹tat.bar. Иръ-мышакъ [Ir-myšak], ¹⁰¹tel. Ергекъ-мый [Ergek-myi], ⁸⁹tat.kaz. Атамачи [Atamači], ⁹⁰tat.meşç. Ата-пси [Ata-psi] [Pallas 155 – II/77] (Ir, Ergék>Erkek ‘erkek’, Ata ‘baba’ – erkek cinsiyet göstergeleri).

‘Yüz’ anlamlı kelimeler eski Türkçe *Jü:z (Tenishev, 2001, p. 206) (⁸⁹tat.kaz. Юсъ (Yus), ⁹¹basz. Юзъ [Yuz] (Pallas, 17 – I/53) veya *Bät (Tenishev, 2001, p. 206) köklerinden türemiştir (⁸⁹tat.kaz. Бить [Bit], ⁹¹basz. Бить [Bit], ⁹⁵tat.çac. Беше [Beše], ⁹⁹tat.bar. Бить [Bit], ¹⁰⁴kirg. Бить [Bit] (Pallas 17 – I/53)). Sözlükte ЛИЦО [lico] (‘yüz’) ve ЩЕКИ [ščoki] (‘yanak’) maddeleri arasında da benzerlikler vardır: ЛИЦО [lico] ⁹¹baş. Бить [Bit], ¹⁰⁴kirg. Бить [Bit] (Pallas, 17 – I/53) vs. ЩЕКИ [ščoki]: ⁹⁴tat.tob. Янакъ [Yanak], ПИТЬ [Pit] (Pallas, 26 – I/81-82). Benzer paralellikler НОСЪ [nos] ‘burun’ ve НОЗДРИ [nozdiri] ‘burun delikleri’ maddelerinde de görülür: НОСЪ [nos] ⁸⁹tat.kaz. Бурунъ [Burun], ⁹⁰tat.meşç. Буронъ [Buron], Брунъ [Brun], ⁹¹baş. Бурунъ [Burun], Мурунъ [Murun], ¹⁰⁴kirg. Тумшукъ [Tumšuk] [Pallas 18 – I/56] vs. НОЗДРИ [nozdiri] ⁹⁰tat.meşç.

¹ Metnin sonunda, ayrı Türk dilleri ve lehçelerinin adlarının kısaltmalarının bir listesi bulunmaktadır.

² Köşeli parantez içinde, Latince alfabe ile yapılan transkripsiyon belirtilmiştir.

³ Dipnot, Pallas’ın sözlüğünden alınan bilgileri şu sırayla içermektedir: sözlük madde numarası, cilt numarası ve sayfa numarası. Örneğin: (Pallas, 3 – I/2) – 3 numaralı sözlük maddesi, I. cilt, 2. sayfa.

Бурунтішекъ [Buruntišek], ⁹⁴tat.tob. Бурунътишикъ [Buruntišik], Бурунъларъ [Burunlar] (Pallas, 19 – I/59-60). Buradaki ¹⁰⁴kirg. Тумшукъ [Tumšuk] (Pallas, 18 – I/56) hayvanlara özgü “gaga, hortum, burun” anlamıyla tipiktir (Tenishev, 2001, p. 216). *Be:l kökünden türeyen kelimeler (‘hayvanın sırtı’) (Tenishev, 2001, p. 270) (⁹⁴tat.tob. Билъ [Bil], ⁹⁵tat.czac. Белъ [Bel], ⁹⁹tat.bar. Билъ [Bil] (Pallas, 39 – I/122)) hayvanlara özgüdür; insan için ise *Arka veya *Sırt/Sırtı kullanılır (⁸⁹tat.kaz. Арка [Arka], ⁹²nog. Арка [Arka], Сиртъ [Sirt], ¹⁰¹tel. Сырты [Syrtu] (Pallas, 39 – I/122)).

İlginç paralellikler, akrabalık ilişkilerini ifade eden sözcüklerde de görülmektedir. Bu tür sözcükler, Türk dillerinin ortak ve arkaik katmanına aittir. Ancak ОТЕЦЪ [otec], МАТЬ [mat], ДОЧЬ [doč] gibi maddelere karşılık gelen aynı kökten kelimelerin yanı sıra, anlam genişlemesi de dikkati çeker. Örneğin, ‘oğul’ anlamındaki kelime, aynı zamanda ‘erkek çocuk’ veya ‘çocuk’ anlamında da kullanılmaktadır.

СЫНЪ [syn] (Pallas, 5 – I/14-15):

‘oğul’: ⁹²nog. Огланъ [oglan], ⁹³kaz. Огланъ [oglan], ⁹⁰tat.meşç. Ауль [aul], ⁹¹baş. Уль [ul], Ауль [aul] (Pallas, 5 – I/14);

vs.

‘erkek çocuk’: ⁹²nog. Огланъ [oglan], ⁸⁹tat.kaz. Угланъ [uglan], Угыль [ugyl], ⁹⁰tat.meşç. Огуль [ogul] (Pallas, 12 – I/37);

vs.

‘çocuk’: ⁸⁹tat.kaz. Уланъ [ulan], ⁹⁰tat.meşç. Ланъ [lan], ⁹¹baş. Оуланъ [oulan], Уланъ [ulan] (Pallas, 13 – I/40).

‘Kız’ ve ‘bakire’ anlamlı maddeler de benzer özellik taşır. Kyz leksemi *Bula/Bala* (‘çocuk’) kelimesiyle birlikte çeşitli kelime öbeklerinde yer almaktadır; örneğin ‘kız çocuk’ anlamında ⁹⁵tat.çac. Кысь-Була [Kys-Bula] (Pallas, 6 – I/17) veya ‘genç kız, bakire’ anlamında: ⁹⁵tat.çac. Кысь-Балачакъ [Kys-Balačak] (Pallas, 11 – I/34). Аугыса ⁹¹baş. Кыскыня [Kyskynya], ⁹⁴tat.tob. Кысь-Хина [Kys-Xina] (Pallas, 11 – I/34) biçimleri ‘küçük kız’ anlamındadır [Pokrovskaya, 1961, s. 20]. Yine ⁹²nog. Кызь-Гавретъ [Kyz-Gavret], ⁹⁹tat.bar. Нарасыде-Кысь [Narasyde-Kys] (Pallas, 11 – I/34) gibi biçimler vardır. Belirtilen leksemeler ödünç kelimelerdir. Narasyde-ögesi Farsça *residan* (‘olgunlaşmak’) fiilinden gelir (⁹⁹tat.bar. Нарасыде-Кысь [Narasyde-Kys] (Pallas, 11 – I/34)); na-reside “olgunlaşmamış” yani “çocuk” anlamındadır (⁹⁹tat.bar. Нарасыде-ирбала [Narasyde-irbala] (Pallas, 12 – I/37)). Bu biçim modern Kazakçada *нарасыда* (“7 yaş altı çocuk”) olarak yaşıyor. Malzemede Farsça, Arapça ve Moğolca alıntılar da bulunur:

a) Farsça kökenli alıntılar:

‘hayvan’: ⁹²nog. Джанаваръ [Džanavar], ⁹⁹tat.bar. Зенуаръ [Zenuar], ⁹⁴tat.tob. Зянуваръ [Zyanuvyar] (Pallas, 147 – II/52), ‘tüy’: ⁹²nog. Муи [Mui] (Pallas, 158 – II/86), ‘saç’: nog. Муй [Muy] (Pallas, 25 – I/78), ‘horoz’: ⁹²nog. Хорозъ [Xoroz] (Pallas, 159 – II/89–90), ‘tembellik’: ⁹²nog. Тембелликъ [Tembellik] (Pallas, 191 – II/192), ‘kalp’: ⁹²nog. Чжегеръ [Čžeger] (Pallas, 46 – I/143), ‘eğer’: ⁸⁹tat.kaz. Агаръ [Agar] (Pallas, 272 – II/465), ‘güvercin’: ⁹⁴tat.tob. Каптёръ [Kaptér], ⁹⁵tat.çac. Кептярь [Кептуар] (Pallas, 164 – II/105), ‘bakire’: ⁹⁹tat.bar. Нарасыде-Кысъ [Narasyde-Kys] (Pallas, 11 – I/34), ‘erkek’: ⁹⁹tat.bar. Нарасыде-ирбала [Narasyde-irbala] (Pallas, 12 – I/37), ‘kuvvet’: ⁹¹baş. Дарманъ [Darman], ¹⁰⁴kirg. Дярманъ [Dyрман] (Pallas, 65 – I/203–204), ‘iyilik’: ⁹⁴tat.tob. Хобъ [Xob] (Pallas, 216 – II/275), ‘buz’ ⁹⁵tat.çac. Яжъ [Yaž] (Pallas, 86 – I/271), ‘çivi’ ⁹²nog. Михъ [Mix], ¹⁰⁴kirg. Мыкъ [Myk] (Pallas, 177 – II/145).

b) Arapça kökenli alıntılar:

‘eş-kadın’: ⁸⁹tat.kaz. Авретъ [Avret] (Pallas, 10 – I/31), ⁹²nog. Авретъ [Avret] (Pallas, 10 – I/31), ‘bakire’: ⁹²nog. Кызъ-Гавретъ [Kyz-Gavret] (Pallas, 11 – I/34), ‘kuvvet’: ⁹²nog. Кувать [Kuvat], ⁹⁹tat.bar. Куветъ [Kuvet] (Pallas, 64/65 – I/200, 203–204), ‘iş’: ⁹²nog. Загметъ [Zagmet] (Pallas, 62 – I/194), ‘hayat’: ⁹²nog. Омуръ [Omur] (Pallas, 68 – I/213), ‘tat’: ⁹¹baş. Ляззетъ [Lyazzet], ⁹²nog. Лезетъ [Lezet], ¹⁰⁴kirg. Леззетъ [Lezzet] (Pallas, 50 – I/155–156), ‘hava’: ⁸⁹tat.kaz. Гева [Geva], Гавва [Gavva] (Pallas, 110 – I/347).

c) Moğolca kökenli alıntılar:

‘животное’: ⁹⁵tat.çac. Ангъ [Ang] (Pallas 147 – II/52), ‘erkek’: ⁸⁹tat.kaz. Иръ [Ir], ⁹¹baş. Иръ [Ir], ⁹²nog. Иръ [Ir] (Moğolca: Ere [Pokrovskaya, 1961, p. 57]), ‘alın’: ⁸⁹tat.kaz. Мánлаи [Mánlai], ⁹⁰tat.meşç. Мангай [Mangay], ⁹¹baş. Манглай [Manglay], ⁹⁴tat.tob. Манглай [Manglay] (Pallas, 24 – I/75), ‘sabah’: ⁹⁹tat.bar. Ирта [Irta], ⁸⁹tat.kaz. Иртя [Irtya], ¹⁰⁴kirg. Эрте [Erte], ⁹⁰tat.meşç. Иртя [Irtya], ⁹¹baş. Иртя [Irtya] (Pallas, 89 – I/280) Moğolca: Ert(en) [Vakhitova, 2007, p.13].

P.S. Pallas tarafından kaydedilen Nogay dili, birçok Oğuzca özelliğiyle diğer Kıpçak dillerinden ayrılır. Bunu gösteren özellikler: başlangıç o- (Kıpçakça u- yerine): ‘ot’: Отлукъ [Otluk] (Pallas, 127 – II/400); ‘boğa’: Огузъ [Oguz] (Pallas, 148 – II/55); ‘orman’: Орманъ [Orman] (Pallas, 126 – II/397); ünlüler arası ɣ [ǵ]>-g- dönüşümü: ‘ağız’ ⁹²nog. Агызъ [Agyz] (Pallas, 27 – I/85); ayrıca başta yumuşak ünsüz: ‘güneş’ ⁹²nog. Гюнешъ [Gyuneš] (Pallas, 75 – II/236). Nogayca, diğer Kıpçak dillerine göre çok daha fazla ödünç kelimeye sahiptir.

Sonuç

Kıpçak dilleri, P.S. Pallas sözlüğünde en geniş şekilde temsil edilen Türk dili grubudur. Bu grup, yoğun diyalekt ayrışmasına (örneğin Tatar dilleri) uğramış, Rusya’nın geniş coğrafyasına

dağılmış, diğer Altay dilleri ile Arapça ve Farsçanın güçlü etkisi altında kalmıştır. P.S. Pallas'ın sözlüğü, XVIII. yüzyılda Rus İmparatorluğu topraklarında Türk dillerinin adlandırılması ve yayılımı hakkında son derece değerli bir bilgi kaynağıdır.

Kaynakça

Bednarczyk, A. (2010). Peter Simon Pallas (1741–1811): struktura świata organicznego i pojęcie gatunku. W dwusetną rocznicę śmierci. *Kwartalnik Historii Nauki i Techniki*, 55(2), 7–68.

Bochnakowa, A. (2013). "Linguarum totius orbis Vocabularia comparativa Augustissimae cura collecta (...)", 1787–1789. *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*, 130, 41–50. Kraków.

Dębowski, P. (2016). O Dicionário da czarina Catarina a Grande. Análise dos elementos portugueses. *Zeitschrift für romanische Philologie*, 132(1), 232–261. <https://doi.org/10.1515/zrp-2016-0009>.

Fałowski, A. (1999a). Materiał połabski w słowniku Katarzyny II. In M. Brzezina & H. Kurek (Eds.), *Collectanea linguistica in honorem Casimiri Polański* (pp. 49–58). Kraków.

Fałowski, A. (1999b). Język ukraiński w słowniku Katarzyny II. In H. Mieczkowska (Ed.), *In memoriam Alfredi Zaręba et Josephi Reczek w dziesiątą rocznicę śmierci* (pp. 137–144). Kraków.

Fałowski, A. (2000). Materiał czeski w słowniku Katarzyny II. In H. Wróbel (Ed.), *Studia z filologii słowiańskiej ofiarowane profesor Teresie Zofii Orłoś* (pp. 89–94). Kraków.

Jakubczyk, M. (2014a). Słownik carycy Katarzyny Wielkiej w kontekście europejskich teorii językowych II połowy XVIII wieku i na tle tradycji leksykograficznej. *Poradnik Językowy*, (9), 64–77.

Jakubczyk, M. (2014b). Polszczyzna grażdańska w słowniku carycy Katarzyny II. *Poradnik Językowy*, (2), 78–95. Warszawa.

Juszkiewicz, U. (1975). Porównawczy słownik Katarzyny II na tle rozwoju rosyjskiego języka literackiego XVIII wieku. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 30(F), 157–168. Retrieved from <http://dlibra.umcs.lublin.pl/dlibra/plain-content?id=4553>.

Juszkiewicz, U. (1978). Materiał rosyjski ze słownika Katarzyny II. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 31(F), 385–401.

Kaminskaya, L. N. (2010). Nekotorye nabliudeniia nad albanskoï leksikoï v slovare S. Pallasa [Каминская, Л. Н. (2010). Некоторые наблюдения над албанской лексикой в словаре С. Палласа]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, (4), 125–134.

Kaminskaya, L. N. (2013). Slovar' S. Pallasa "Linguarum Totius Orbis Vocabularia Comparativa augustissimae cura collecta" (1787, 1789 gg.) kak istochnik foneticheskogo issledovaniia [Каминская, Л. Н. (2013). Словарь С. Палласа „Linguarum Totius Orbis Vocabularia Comparativa augustissimae cura collecta”...]. Verbum, 4, 70–78. <https://doi.org/10.15388/Verb.2013.4.4983>.

Kraynyuchenko, E. V. (2011). Russkaia leksikografiia tiurkskikh iazykov (diakhronicheskiĭ aspekt) [Крайнюченко, Е. В. (2011). Русская лексикография тюркских языков (диахронический аспект)]. Universitetskie chteniia, 7. Retrieved from https://pgu.ru/editions/un_reading/detail.php?SECTION_ID=2869&ELEMENT_ID=10276.

Maciuszak, K. (2003). Persian Vocabulary of the 18th Century in the Tsarina Catherina's Dictionary. Folia Orientalia, 39, 159–176.

Mańczak-Wohlfeld, E. (2001). The English equivalents in "Linguarum totius orbis vocabularia comparativa". In W. Witalisz (Ed.), "And Gladly Wolde He Lerne and Gladly Teche": Studies on Language and Literature in Honour of Professor Dr. Karl Heinz Göller (pp. 181–186). Kraków.

Marakuev, V. N. (Ed.). (1877). Pëtr Simon Pallas. Ego zhizn', uchënye trudy i puteshestviia [Маракуев, В. Н. (ред.). (1877). Пётр Симон Паллас. Его жизнь, учёные труды и путешествия]. Moskva.

Mukoseyeva, Ia. Iu. (2013). Ural'skaia promyshlennaia leksika v nauchnom trude P. S. Pallasa "Puteshestvie po raznym provintsiiam Rossiïskogo gosudarstva" [Мукошеева, Я. Ю. (2013). Уральская промышленная лексика...]. Dialog so vremenem, (42), 346–354.

Osipov, V. I. (Ed.). (1993). Nauchnoe nasledie P. S. Pallasa. Pis'ma. 1768–1771 gg. [Осипов, В. И. (ред.). (1993). Научное наследие П. С. Палласа. Письма. 1768–1771 гг.]. Sankt-Peterburg.

Pallas, P. S. (1787-1789) (Ed.). Sravnitel'nye slovni vsëkh iazykov i narëchiĭ sobrannye desnitseiu Vsevysochaĭsheĭ osoby (Linguarum Totius Orbis Vocabularia Comparativa augustissimae cura collecta). T. I-II. Petersburg [Паллас П. С. (1787-1789). Сравнительные словари всëхъ языковъ и нарëчій собранные десницею Всевысочайшей особы (Linguarum Totius Orbis Vocabularia Comparativa augustissimae cura collecta). T. I-II. Петербург].

Pokrovskaya, L. A. (1961). Terminy rodstva v tiurkskikh iazykakh. In E. I. Ubriatova (Ed.), Istoricheskoe razvitie leksiki tiurkskikh iazykov (pp. 11–81). Moskva. [Покровская, Л. А. (1961). Термины родства...]

Popowska-Taborska, H. (1994). Słownictwo kaszubskie w osiemnastowiecznych porównawczych słownikach Europy i Azji. Rocznik Slawistyczny, 49, 41–46.

Popowska-Taborska, H. (2006). Raz jeszcze o materiałach kaszubskich w “Słownikach porównawczych języków i narzeczy Europy i Azji”. In *Szkice* (pp. 287–296). [First published in *Rocznik Gdański*, 58(1), 163–171 (1998)].

Siemieniec-Gołaś, E. (1996). Chuvash Words in Pallas Dictionary (1787–89). *Studia Turcologica Cracoviensia*, 8, 121–140. Kraków.

Stachowski, S. (1967). Osmanisch-türkische Wörter im Wörterbuch von P. Pallas (1787–1789). *Folia Orientalia*, 9, 53–68.

Stachowski, S. (1987). Wyrazy albańskie w Słowniku P. S. Pallasa (1787–1789). *Acta Baltico-Slavica*, 17, 237–253. Warszawa.

Stala, E. (2011). Diccionario de Catalina la Grande (1787–1789). Análisis del material español. *Studia Iberystyczne*, 10, 151–163. Kraków. <https://doi.org/10.12797/SI.10.2011.10.10>.

Tenishev, È. R. (Ed.). (2001). *Sravnitel’no-istoricheskaja grammatika tiurkskikh iazykov. Leksika* [Тенишев, Э. Р. (ред.). (2001). *Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Лексика*]. Moskva.

Vakhitova, A. G. (2007). Bashkirsko-mongol’skie iazykovye sviazi: na materiale leksyki. Avtoreferat dissertatsii na soiskanie uchenoi stepeni kandidata filologicheskikh nauk [Вахитова, А. Г. (2007). Башкирско-монгольские языковые связи: ...]. Ufa.

Voloshina, O. A. (2012). “Sravnitel’nyi slovar’ vseh iazykov” Petra Simona Pallasa [Волошина, О. А. (2012). «Сравнительный словарь всех языков» Петра Симона Палласа]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo*, 6(1), 354–361. Nizhniï Novgorod.

Kısaltmalar listesi:

⁸⁹**tat.kaz.** – Kazan Tatarlarının lehçesi

⁹⁰**tat.meşç.** – Meşçer Tatarlarının lehçesi

⁹¹**baş.** – Başkurt lehçesi

⁹²**nog.** – Nogay lehçesi

⁹⁵**tat.çac.** – Çat Tatarlarının lehçesi

⁹⁹**tat.bar.** – Baraba Tatarlarının lehçesi

¹⁰⁴**kirg.** – Kırgız dili

⁹⁴**tat.tob.** – Tobol Tatarlarının lehçesi

¹⁰¹**tel.** – Teleut dili

TURKISH EPIC TRADITION AND “MANAS” TÜRK DESTANCILIK GELENEĞİ VE “MANAS”

Jale NAGHIYEVA¹

Abstract

The rich folklore creativity of the Turkic peoples is connected to a fundamental idea in typological analyses and the idea of reflecting the ancient cultural system of the ethnos. The appearance of such perfection in a broad aspect and its continuous experience are based on the potential to protect and carry forward the uniqueness connected to the most ancient layers of mythological thought as a whole and to carry it into the future. Peoples who have the idea of a universal state are charged with the idea of applying what they have created within a specific time and space in a more comprehensive circle (geographical space) in the form of supertemporality and superspatiality. The epic series “Bilqamis”, “Oğuz Kağan”, “Boz Qurd”, “Manas”, “Corabatır”, “Edige”, “Köç”, “Törəyiş”, “Alpamış”, “Kitabi-Dədə Qorqud”, “Koblandıbatır”, “Maday Kara” and others follow the Turkic peoples as a clear example of this.

The landscape exhibited by the epic as a form and the possibilities of including other genres are connected to its peculiarity and the specificity of the form possibilities. These epics, which have been an example of the culture and upbringing of the people for hundreds of years, are specified by the feature of including a wide geography from the Uyghurs to the Balkans. Cultural monuments, which have gained specificity as a living history and identity indicator of the society, encompass the polyphony of thousands of years in terms of myth and history, from ethnographic richness to heroic history, from the family institution to behavior in the social environment.

Keywords: Kyrgyz folklore, epic, epic tradition, “Manas”, “Semetey”, “Seytey”, epic storytelling

Öz

Türk halklarının zengin folklor yaratıcılığı, tipolojik analizlerdeki temel düşünceye ve etnosun kadim kültürel sistemini yansıtmaya düşüncesine bağlanmaktadır. Böylesi bir mükemmelliğin yaygın olarak ortaya çıkması ve sürekli deneyimlenmesi, mitolojik düşüncenin en kadim katmanlarına bağlı olan benzersizliğin korunup geleceğe aktarılabilmesi potansiyeline dayanır. Evrensel devlet ideolojisine sahip halklar, belirli bir zaman ve mekân içinde yarattıklarını, daha kapsamlı bir çemberde (coğrafi mekân) zamanüstülük ve mekânüstülük biçiminde uygulama düşüncesiyle yükümlüdürler. “Bilqamis”, “Oğuz Kağan”, “Boz Qurd”, “Manas”, “Corabatır”, “Edige”, “Köç”, “Törəyiş”, “Alpamış”, “Kitabi-Dədə Qorqud”, “Koblandıbatır”, “Maday Kara” ve diğer destan serileri, Türk halklarını bir bütün olarak takip eden açık bir örnektir.

Destanın biçim olarak sergilediği manzara ve diğer türleri de içine alabilme yeteneği, onun özgüllüğüne ve biçimin kendine özgü olanaklarına bağlıdır. Yüzlerce yıldır halkın kültür ve yetiştirilme tarzının örneği olan bu destanlar, Uygurlardan Balkanlara kadar geniş bir coğrafyayı kapsamı bakımından önem taşımaktadır. Bir toplumun yaşayan tarihi ve kimliğinin göstergeleri olarak özgünlük kazanmış olan kültürel anıtlar, etnografik zenginlikten kahramanlık tarihine, aile kurumundan sosyal çevredeki davranışlara kadar mit ve tarih açısından binlerce yıllık çok sesliliği kapsar.

Anahtar Kelimeler: Kırgız folkloru, destan, destan geleneği, “Manas”, “Semetey”, “Seytey”, destan anlatımı

¹ PhD Student, Baku State University, Faculty of Philology, Department of Azerbaijani Oral Folk Literature, Baku, Azerbaijan, jalenaghiyeva@yahoo.com

Introduction

The life system and information transmission scheme of Turkic societies defined by “Manas”, “Semetey”, “Seytey”, as well as “Corabatır”, “Edigey” brings to the fore their markings within the text construction and their mobility within a general system at the archetype level. In terms of stereotypes and norms, the course of this process does not bring to the fore a spontaneous and simple case, on the contrary, here the workings and transmission mechanisms are listed as a whole with jeweler's precision. This process, which comes to the fore at the level of peoples who are connected to the ideology of the Turkic epic and have a history, exhibits a necessary function by taking the path of instilling the philosophy of life of the ethnocultural system to the most delicate segments.

A classic example of Turkish identity

The large-scale analyses and problems raised (as well as the conclusions reached) by scholars such as V. Radlov, M. Auezov, V. M. Zhirmunski, X. Koroglu, M. Bogdanova, P. N. Berkov, A. Tokombayev, T. Sıdıkbekov, B. Yunusaliyev, E. K. Sadigova, A. Inan, O. Sh. Gökyay, H. Arasli, M. H. Tahmasib, etc. are designed to clarify the ideology that has become embedded in the elements of Turkish thought, the genealogical system of the concept of statehood at the epic level. The general aspect of the events and stories listed here is based on a system from the hero's birth to his activities as an alp-eran, to the encounters he had at different periods of his life. Epic narrative has presented a perfect model of artistic thought to Eastern culture, with its ability to incorporate the richness of the diversity found in fairy tale motifs, parables, proverbs, legends, narratives, songs, and music (gopuz, tambur, chagana, saz, dutar, dombra, etc.).

M. Auezov, who conducts systematic analyses around the world-famous Kyrgyz epic “Manas”, paying attention to the issue of epic storytelling, emphasizes that “the first writings of the Kyrgyz folk epic “Manas” were carried out only after the second decade of the twentieth century. The most fruitful versions were written by the famous “Manas” epic writers Sagymbay Orozbekov and Sayakbay Karalayev” (Auezov, 1961, p. 15). The researcher here goes into detail and also makes observations about the narrators of “Manas”. As is known, the epic tradition of the poet is connected with tradition by its essence, the continuity and stability of the functional system of the historical and cultural layer. The idea of “from hand to hand the poet travels, the generous man, the wise man can be the poet” is noticeable for its ability to include the life and artistic tradition of the manas writers with its general model. Not every singer who knows excerpts from “Manas” and performs small forms of oral folk art can be called a “manas singer”. True epic singers, otherwise known as “jomok singers”, do not perform short songs. The specific repertoire and even the nature of the program distinguished

true performers of epic songs from singers like the Kazakh akyns, who, along with lyrical and ritual songs, also retell fragments of the epic.

Although Kyrgyz “irchili” were usually performers of “koshok” (lament) and various entertainment songs, sometimes, at the request of the audience, they performed memorized passages from “Manas” or “Semetey”, or even entire episodes” (Auezov, 1961, p. 15). The artistic tradition that roamed the Kyrgyz lands at the level of jomokchi and irchi is specified with a richness that will cover more than a thousand years in the historical stream. The artistic and artisan function of the ozan, as well as the feature of telling epics carried out by the jirchi, bakhshi, and varsag, is based on the principle of the creation and repetition of ethnoenergy that filtered from the deepest layers of the Turkic epic tradition. In general, “Oguzname performance was a special art. In the Turkmen world, as they say, ozans or ozanists were engaged in this work. They traveled to the regions where this ethnic environment existed and recited Oguznames about the ancestors of this people at gatherings. Their bread also came from Oguzname performance. “In order to transform the identity of the poet from a legend to a science, it is important to study the social essence of the poet's art” (Asker, 2013, p. 153-154). These considerations, based on the performance of Oguzname, as a whole, factify the artistic concept and type of epic storytelling that circulated in the Turkic lands in the form of epic storytelling.

When we bring the artistic traditions of the Kyrgyz, Kazakh, Uzbek, Turkmen, Uyghur, Karakalpak, Bashkir, Crimean Tatar, Azerbaijani, Kumyk, etc. communities into a comparative analysis in the context of epic poetry, a fundamental picture emerges. More precisely, we observe that the multifaceted system of syncretism in the primitive imagination, in the form of a musician and narrator (as well as a creator), was continuously preserved in later ages, in the complex situations of the Middle Ages, and was held in exceptional importance as a phenomenon of national consciousness, and even sanctified to the level of sanctification. Artists known among the people as chomokchi in the true sense of the word gained special prestige as performers of “Manas”. Those who did not know the full text performed in front of the audience with their small, episodic instruments. Those who performed and were known as “Manaschi” left their mark in memory as carriers of the tradition from ancient times. Sagymbey Orozbekov's epic retellings are characterized by their ability to encompass ethnographic richness, the culture of the people, the way of life, family relationships, and all that is typical of the Kyrgyz. The narrators pay more attention to episodes that are topical in terms of the subject and convey them to the audience in the flow of the text. Among the episodes that take place in the Jirchi retellings, “Koktoyen ashı” (Kokotoyun ashı) or other episodes have a more functional weight with their heroic mood. For example, the episode “Boyuk yurush” (Chon Kazat) covers the most ancient flow of heroic history, making it a fact that those in the old imagination are alive. “Ai-

Semetey” is characterized by its ability to reflect a fundamental picture and lyrical moments in another direction. All these variations are based on the historical layer of epic creativity, reflecting ethnic consciousness as an important source of expression.

The world-famous epic of the Kyrgyz people is “Manas”

The classic example of Turkish identity is “Manas”, “Koblandibaty”, “Semetey”, “Alpamysh”, “Kitabi-Dede Gorgud” and other masterpieces, which are examples of epic society, are not only specific in terms of text type, but also attract attention with their function of reflecting the peculiarities of ethnic identity at the level of everyday life and customs. “One day, Khan Bayindir, the son of Qamgan, stood up. He had the lampstand erected on the ground. The crimson canopy was raised to the sky. Silk carpets were laid in a thousand places.

The Khan of Khans, Bayindir, held a wedding once a year and invited the Oghuz beys. He held another wedding and slaughtered a stallion from a horse, a bull from a camel, and a ram from a sheep. He had a white room built in one place, a golden room in another, and a black room in another” (Kitabi-Dede Gorgud, 1978, p. 19). The information provided by the text stands out for its ability to display several aspects in terms of content:

- a) the exaltation of order at the level of customs in Turkic societies:
- b) the ceremonial richness of the folk lifestyle in the example of Gamgan oglu Khan Bayindir:
- c) the functionality of tradition in terms of ethnographic diversity:
- d) the symbolism of marking in terms of color symbolism, etc.

Magnificent cultural monuments such as “Kitabi-Dede Gorgud”, “Manas”, “Koblandibaty”, “Jorabaty” and others bring to the fore serious identity in typological approaches, the preservation of the spirit and its leading role. The general picture of Tamerguzization at the chronotope level is not limited to encompassing the bottom-up instillation of society at the level of the epic text alone, but also assumes great importance in terms of the leading role and influence of the methods of presentation to the audience at the level of jirchi, chomokchi, ozan, varsan, bakhshi. P. N. Berkov, in his article “Altai Epic and “Manas””, tries to open the presentation of the ethnocosm with interesting comparisons in terms of the content exhibited by the epic memory and shows sensitivity to broader analyses by saying “this is “Manas” in its current, completed form”. “A happy accident brought us the heroic tale “Alip-Manash”, a kind of Altai fragment of the ancient Kyrgyz “Manas”, to the epic repertoire of the Altai poet N. U. Ulagashev.

This should encourage Kyrgyz folklorists and literary critics to continue their search and perhaps, without trying to find a textual or plot correspondence, to establish a connection between Altai “Kogutey” and “Kurmanbek” (Berkov, 1961, p. 256). “Manas” itself is characterized by the

characteristic of reflecting the landscape of the Kyrgyz ethnic environment from the most ancient times to the creation of the epic. Here, what comes from the mythical imagination, semi-historical, semi-legendary episodes and presentations, semi-epic details, factify the life concept of the society as a whole. In the approaches of the mythological school and the historical school, the deeper issues of “Manas” based on the information-rich textual knowledge come to the fore with its power to encompass a perfection from initial ideas to mythical animation mechanisms. Here, the birth, upbringing and acquisition of different qualities as a hero of Manas, as well as the society in the context of historicity, are discussed. There are episodes that will contain the history of different periods. For example, episodes related to Manas's wife and folklore conclusions are an example of this. In this context, researchers, based on the epic information, emphasize that “Manas” is unplowed land and it is desirable that the plowing be carried out quickly and correctly with the joint efforts of modern folklore. The sensitive attitude of the Turkic peoples to the epic creativity, as well as to folk literature as a whole, is more serious in its nature of being rooted in this idea.

Let us also add that the characterization models that manifest themselves at the level of the epic text and the narrator necessitate methods of animation in different contexts. Here, a mystery is manifested from the mythological layer to historical realities. Because each period creates conditions for the addition of narrator's ideas at one level or another in terms of various episodes and events. “There is no doubt that the last mythical Alpe-Manas, who passed in front of the Alpe (Alp monuzo nami), is the basis of the idea of Alib-Manash.

In general, in the Kyrgyz epic in the form that has come down to us, a “realistic”, so to speak, tendency is noticeable. It seeks to smooth out everything that more or less stands out from the level of ordinary, even epic ideas. Therefore, Alp-Manas is no longer a giant, but only “in him the character of the giant Alp is visible” (Berkov, 1961, p. 256). Epic memory is rooted in the presentation, adapting the archaic layer of the hero's valor, his appearance with different features and mechanisms of animation to the narrative narrative. “The character of the giant Alp” appears in the Manas narrative in both cases, both in realistic and mythical aspects, with the property of complementing each other.

The unique component of the hero's presentation is completed in the form of his external appearance to his inner wealth, as well as in the form of his horse, sword, comrades-in-arms, wife and the struggle with the enemy forces he encounters. Here, the echo of more ancient times, episodes and presentations related to the mythical-hyperbolic version create conditions for typological analyses and also serve as a basis for thinking about the course of transformations. For example, the characteristics of Manas' Ak-Kulu include metaphorical synergetic and archaic elements in one direction:

The horse is like a beast. Between its hind legs

A camel could pass;

Ears are sensitive like reeds,

It rushes

Like the thirtieth cyclone through the mountain valleys,

In world-famous epics such as “Bilgamys”, “Kitabi-Dede Gorgud”, “Changar” and others, such presentations are specified by their uniqueness and diversity (as well as their proximity). In general, the epic stands out for its feature of presenting what is in a mythological imagination in one direction and transferring it to the future. The above episode also lists the specifics of the jirchi sayings in terms of semantic marking, textual symbolism and archetypes, and metaphorical aspects of delivery mechanisms. The comparison of hooves with granite, the reed-like sensitivity of the ears, the parallelism of their rapid gait with a cyclone in a mountain valley are examples of the expressive richness. In legends and folk tales, there are quite interesting stories about the alpine horses. For example, the legend about Ir-Manas' horse Kak-Kul'at, who stood at the foot of Mount Begazy and grazed on its peak, is a typical example of this. The episodes related to Khan Gazan and Beyrek's horse in “Kitabi-Dede Gorgud”, the stories about Kirat and Durat in the “Koroglu” epic, as well as the issues of being from the sea race, demonstrate the irreversibility of tradition as forces that complement the hero's courage.

Conclusion

Thus, typological approaches shed light on the path taken in terms of clarifying the magnificence of the epic material of the Turkic peoples and forming a complete idea about them. “Manas”, “Semetey”, “Seytek”, which the Kyrgyz people gave to world culture, demonstrate perfection as one of the fundamental examples of the Turkic epic tradition. The repetition of metaphorical energy from “Oguz Kagan”, “Boz Gurd”, “Erganekon”, “Alp er Tonga” and its creative transfer to subsequent periods are connected with the cultural imagination of the ethnos, the idea of a universal state, and the tradition of building a nation. The perfection of the form of presenting the sanctity of the national culture and the order of the ethnic system is specified by the method of forming and presenting the balance of the material and spiritual aspects.

Kyrgyz epic creativity at the level of “Manas” is of great importance with its power to exhibit the epos tradition of the Turkic peoples as a whole, with the general formula of the content it encompasses and the multifaceted thought models. Genre phenomenality and textual uniqueness with its general paradigm also guarantee the perfection of the syntagmatic level. The idea that folklore presents as a priority in Turkic ethnic thought becomes an example with the specificity of the methods of presenting ethnocultural thinking and intellection at all levels.

References

Asker, A. (2013). Oguzname creativity. Baku: Science and education, 340 p.

Auezov, M. (1961). Kyrgyz folk heroic poem “Manas”. Kyrgyz heroic epic Manas. Moscow: publishing house of the Academy of Sciences of the SSR, pp. 15-84.

Berkov, P. N. (1961). Altai epic and “Manas”. Kyrgyz heroic epic Manas. Moscow: publishing house of the Academy of Sciences of the SSR, p. 235-256.

Kitabi-Dede Gorgud. (1978). Baku: Ganjlik, 182 p.

PROBLEMS OF TRANSLATING DOSTOYEVSKI'S TEXT

DOSTOYEVSKI METİNLERİNİN ÇEVİRİ SORUNLARI

Kemale Aydın UMUDOVA¹

Abstract

The question of translating Dostoevsky's works into Azerbaijani language is an important subject of scholarly study. A critical approach to literary translation would seem meaningless without a comparison of the translation and the original. Despite this to solve the problems associated with the translation of Dostoevsky's novels that is to ensure the preservation of the original language, style and narrative forms it is not enough to know both Russian and Azerbaijani languages well or even at a very high level. The article reflects the analysis of the first translation of the novel "The Demons" into Azerbaijani (translator Prof.Dr. Mammad Gojayev). It should be noted that the novel "The Demons" with its very complex narrative structure is a very difficult work for translation and the translator. There is no random word in Dostoevsky's text, every seemingly small episode, expression, and reminder sheds light on the character of an entire person, and informs about issues that the writer could not directly reveal. Dostoevsky's artistic goal is to resurrect the "destroyed person" and to restore his soul. Just as every detail in the original serves this goal the subtleties of the writer's language should be taken into consideration in the translation. In his texts Dostoevsky uses unique lexical and syntactic constructions. In this way the writer expresses very deep psychological and philosophical truths, dives into the deep layers of characters. For example, in the novel "The Demons" which is called a "novel of characters" events develop through hidden moments and facts. This artistic landscape resembles a carpet woven with the densest loops. Mistranslation, individual translator or editor interpretation and gaps are unacceptable. The main goal of our scientific research is to preserve stylistic-semantic features in the comparative reading of the translation text with the original text. In the article along with the successful moments of the only translation of the novel "The Demons" in the Azerbaijani language, the problem of some semantic errors, inaccuracies and expression gaps that we encountered takes a central place. Along with the translator's efforts to preserve the stylistic-semantic background and convey the associative meaning power of words to the Azerbaijani reader through specific translation examples, some abbreviations encountered are revealed and commented on.

Keywords: Dostoevsky, novel "The Demons", text, adequate translation, stylistic-semantic background; Azerbaijani language

Öz

Dostoyevski'nin eserlerinin Azerbaycan Türkçesine çevrilmesi konusu oldukça önemli bir bilimsel içeriğe sahiptir. Edebi çeviriye eleştirel bir yaklaşım, çeviri ile orijinal metin karşılaştırılmadan anlamsız görünecektir. Buna rağmen Dostoyevski'nin romanlarının çevirisiyle ilgili sorunları çözmek, yani orijinal dilin, üslubun ve anlatı biçimlerinin korunmasını sağlamak için her iki dili de – Rusça ve Azerbaycan Türkçesini çok iyi bilmek, hatta çok ileri düzeyde bilmek yeterli değildir. Makalede Ecinniler("Şeytanlar") romanının Azerbaycan Türkçesine ilk çevirisi (çevirmen Prof.Dr. Mammad Gojayev) üzerinde yapılan analizler yansıtılmıştır. Oldukça karmaşık bir anlatı yapısına sahip olan Ecinniler romanının çeviri ve çevirmen açısından oldukça

¹ PhD in Philology, Baku Slavic University, Faculty of Philology, Department of Slavic Literature, Baku, Azerbaijan, umudova_kyamalya@mail.ru

zorlu bir çalışma olduğunu belirtmek gerekir. Dostoyevski'nin metninde rastgele hiçbir kelime yoktur; her küçük olay, cümle ve alyuziya, bütün bir kişinin karakterine ışık tutar ve yazarın doğrudan söyleyemediği konular hakkında bilgi verir. Dostoyevski'nin sanatsal amacı “yıkılmış insanı” diriltmek, ruhunu onarmaktır. Özgün metindeki her ayrıntı bu amaca hizmet ettiği gibi, çeviride de yazarın dilinin incelikleri dikkate alınmalıdır. Dostoyevski metinlerinde kendine özgü sözcüksel ve sözdizimsel yapılar kullanır. Yazar bu şekilde çok derin psikolojik ve felsefi gerçekleri ifade eder, karakterlerin derin katmanlarına iner. Örneğin, “karakterler romanı” olarak adlandırılan Ecinniler romanında olaylar, gizli anlar ve gerçekler aracılığıyla gelişir. Bu sanatsal manzara bir bütün olarak en yoğun ilmeklerle dokunmuş bir halıyı andırır. Yanlış çeviri, bireysel çevirmen veya editör yorumu ve boşluklar kabul edilemez. Bilimsel araştırmamızın temel amacı, çevrilen metnin özgün metinle karşılaştırmalı okunmasında üslup ve anlam özelliklerini korumaktır. Makalede Ecinniler romanının Azerbaycan dilinde tek mevcut çevirisinin başarılarıyla yanısıra karşılaştığımız bazı anlamsal hatalar, yanlışlıklar ve anlatım boşlukları sorunları merkezi yer alır. Çevirmenin, üslup-anlamsal arka planı koruma ve kelimelerin çağrışımsal anlam potansiyelini Azerbaycan okuyucusuna belirli çeviri örnekleri aracılığıyla aktarma çabalarının yanı sıra, karşılaşılan bazı “kısaltmalar” ortaya çıkarılıp yorumlanır.

Anahtar Kelimeler: Dostoyevski, Ecinniler romanı, metin, adekvat çeviri, üslup-anlamsal arka plan, Azerbaycan Türkçesi

The issue of translating Dostoevsky's works into Azerbaijani is of great scholarly interest. It is impossible to resolve all the problems related to a translation work, that is, to ensure the preservation of the original language, style, and narrative forms, and to have a good or even very high level of proficiency in both languages – Russian and Azerbaijani, although a critical approach to literary translation would seem meaningless without comparing the translation and the original. As researcher Y. Quluzade notes, “The comparison of the translation and the original, the mastery of at least two languages – these requirements, of course, remain valid today and will continue to be so as long as translations exist” (Guluzade, 1999, p. 22).

Thus, the specificity of studying literary translation is related to the possibility of comparing the translation with the original texts. A reader who is well-versed in the language of the original work cannot remain indifferent to the translated work. Such a reader may face significant losses after becoming acquainted with the translation: a free translation may not serve the interests of the original, and, on the contrary, it may diminish interest in it. This point requires great attention from the translator. In the novel “The Demons” referred to as a “novel of characters”, events unfold through subtle details and facts. Even a small episode, word, or allusion can illuminate an entire human character and reveal issues that the author could not directly express.

This article highlights the problem of incorrect translations or gaps in expressions in the Azerbaijani translation of the novel “The Demons” and the topic is examined based on concrete examples.

The novel “The Demons” can be regarded as a unique artistic apocalypse in 19th-century Russian literature. In “The Demons”, the writer portrays the ideological quests of Russian society in

the 70s, an entire generation or generations bewildered and unsure of their actions, estranged from their national foundation.

The novel "The Demons" is referred to as a "warning novel" (Saraskina, 1990, p. 12) about the bloody events that would take place in Russia in the 20th century. This work, in terms of its ideological and philosophical content, holds even greater significance in our contemporary world, where there is an increasing need for moral values.

A novel is a complex, contradictory, and multifaceted work of characters and ideas. "Among Dostoevsky's novels, "The Demons" can be most aptly called a novel of characters" (Gojayev, 2012, p. 92). Although it depicts the 70s, the narrative transcends its temporal setting, also reflecting the atmosphere of the 30s-40s and hinting at a distant, excitement-filled future. The "possessed" Russians in this novel voice polyphonic, dissonant statements and take incomprehensible actions. A clash of generations' ideas and morals occurs, and on Earth, Stavrogin, who has lost the essence of existence, along with Kirillov, Shatov, and the ideal-less Pyotr Verkhovensky, who serve the "new idea" with their radical thoughts and actions, create a fragmented picture of Russia. In the novel, it is enough to pay attention to the epigraphs to grasp the full horror of this apocalyptic vision expressed through the artistic characters and personalities.

The novel "The Demons" is the only work by Dostoevsky that was banned and nearly unexplored during the Soviet era. The publication of the work as a separate book in Russia was only permitted in 1990, after the dissolution of the Soviet Union, and its extensive scholarly study then began.

M. Gojayev, who has made significant contributions to the study of Dostoevsky's heritage in Azerbaijan and has long introduced Russian classical literature to the younger generation, lays the foundation for a very important process in the 21st century and continuously translates many of the writer's works into Azerbaijani. One after another, he has translated into our language novels such as "The Adolescent", "The Demons", "The Double", "The Dream of a Ridiculous Man", "Notes from a Dead House", selected articles from "The Writer's Diary", and other works. The novel "The Demons" has been included in the three-volume edition of Dostoevsky in the "Classics of World Literature" series (Dostoyevski, 2011). The preface to the book is also authored by the translator himself.

As for the translation of the novel "The Demons", it should be noted that the translator, knowing the original text well, first tried to convey it adequately at all levels: from the idea-content to stylistic matters. As mentioned above, the novel "The Demons" is above all a novel of characters. Outwardly, the people appear closely connected: Stavrogin and his mother Varvara Petrovna, Stavrogin and his tutor Stepan Trofimovich Verkhovensky, Stepan Trofimovich and his son Petrusha, and others; in reality, they are deprived of inner bonds, of feelings of love and compassion. The events take place

in a provincial town. The characters gather in this setting like actors in a grand performance (22 people) from various countries, cities, and provinces. Why have so many participants set out for this place? What is the purpose of this gathering? Shatov renounces his revolutionary past, Kirillov prepares to die of his own free will, Marya Lebyadkina awaits a confession of love from Stavrogin, writer Karmazinov prepares to leave Russia to escape an expected social confrontation. On the contrary, the Drozdov family returns to their homeland. Pyotr Verkhovensky, however, intends both to become wealthy and seize power. For this purpose, he is ready to “destroy the world”.

The ending of this play is tragic: in the novel, which resembles a chronicle, thirteen people, that is, one-third of all the mentioned characters, die in the end. Just as in the apocalypse, one-third of all living beings are destroyed. Even though we don't plan to give an in-depth analysis of the novel “The Demons” or its artistic content, we should note that it's a really challenging work for both translation and translators. To depict the realities of Russian society, the characters, and to paint a complete picture of a specific period from the 30s to the 70s as well as a future without hope, Dostoevsky, unlike in his other novels, creates the figure of a Chronicler in this book. The biggest challenge in translating the work is being able to distinguish the narrative language from the characters' speech and to show the contours of both real and eternal time.

The artistic impact of a work can be correctly conveyed through translation only if the speech style of the characters is preserved and not adapted. Mammad Gojayev, in his translation of the novel “The Demons” strove to present Dostoevsky's literary language to the reader as it is. As an example of a successful translation, we can refer to the epigraphs that Dostoevsky chose for his novel.

These lines, which contain two separate excerpts from A. S. Pushkin's poem of the same name (“Бесы”) and a story taken from the Bible, first depict the “sick”, misguided social reality presented in the novel. In the original:

В поле бес нас водит, видно,

Да кружит по сторонам (Dostoevskii, 1990, p. 6).

(It seems that the devil is guiding us around outside

And turning us in every direction¹).

In the translation:

Görünür çöldə bizi şeytan gəzdirir

Və hər tərəfə fırladır (Dostoyevski, 2011, p. 15).

¹ The following English translation is by Gumru Mammadli.

A striking point in the translation of the inscription is the use of the word “водит” as “gəzdirir” (“guides around”). The point is that even though the main character of the novel is Stavrogin, it is the head teacher, Stepan Trofimovich, who plays the main role of a spirit-devil, unaware of his own path and unaware of where he is leading others, calling them after him. The seemingly great literary scholar actually has no real activity. Over half a century, he only achieved the status of a knight fighting for abstract ideals and an art devotee. Stepan Verkhovensky was a mentor and patron for someone morally strong like Stavrogin, a person who could illuminate the path for everyone. “Stavros” – in Greek, means “cross”. Stavrogin is a Russian young man who cannot escape the moral void he has fallen into, is doomed to carry a burden equal to his own, and has fallen away from God. In Russian, there is the expression “нести свой крест”, which means to bow to one's own measure, to bear the burden of one's own fate. Stepan Verkhovensky does not lead or rule the younger generation; he exactly “gəzdirir” (guides them around). In translation, rendering the word “водит” as “gəzdirir” opens up a broad range of interpretations: the word “gəzdirir” conveys contextual ideas such as “boş-boşuna” (aimlessly), “mənasız” (meaninglessly), “bekarçılıqdan” (out of idleness), “ora-bura” and so on.

The first part of the three-part novel is dedicated to Stepan Trofimovich. Following the epigraph, our notions about an idealist who lives distant from both the people and God become even deeper. In the sixth story of the second chapter, the Chronicler emphasizes that his narrative is actually just beginning and hints that the events to come will play some important role in Stepan Trofimovich's biography. In dialogues and monologues dominated by gallisms, Stepan Trofimovich makes long, pompous speeches full of sentimentality. Accused of atheism, Stepan Trofimovich says to protect himself from Varvara Petrovna's attacks: “...стало быть, и мы можем ошибиться, не так ли? положим, я ошибусь, но ведь имею же я мое всечеловеческое, всегдашнее, верховное право свободной совести? Имею же я право не быть ханжой и изувером, если того хочу, а за это, естественно, буду разными господами ненавидим до скончания века...” (Dostoevskii, 1990, p. 59).

In translation: “...tutaq ki, səhv eləmişəm, axı mənim də ümumbəşəri, daimi, ali vicdan azadlığı haqqım var?! Mənim, əgər istəsəm, riyakar və qatı mövhumatçı olmamaq haqqım var, ona görə də, təbii ki, ayrı-ayrı cənablar qiyamətəcən mənə nifrət edəcəklər...” (Dostoyevski, 2011; p. 70) (...let's say I made a mistake, but I also have the universal, eternal, higher right to freedom of conscience, don't I?! I have the right, if I want, not to be hypocritical or a die-hard superstitious person, so, of course, some gentlemen will hate me to the end of time...). As you can see, keeping the style of speech in the translation helps reveal the character's true nature and his cosmopolitan chatter.

When Stavrogin returns from Europe to his province it becomes clear that he is just a “man of his words” a carrier of ideas. The idea he got from Stepan Trofimovich, he then passes on to Kirillov and Shatov. Such abstract love doesn’t save its carriers; on the contrary, it just “backs them into a corner”.

Petruşa, on the other hand, is completely unaware and, without thinking much, will use and deceive everyone to achieve her goal. Her heart is made of stone. She only thinks about bringing closer apocalyptic scenes like massive fires and chaos.

In the novel, events start from far away, in the past, as if from meaningless conversations. Stepan Verkhovensky and Varvara Petrovna are introduced as dreamers. Even Skvorechnik is set up like a scene from an absurd play. The reader steps onto this stage and gets ready to watch actors put on a spectacular chaos show. Starting from Chapter IX of the first part, alongside the narrator, other characters in the story also begin to tell their side of things.

The narrator tells the chronicle as if writing a history or a record, from an external perspective, yet as someone who knows the events and people, revealing the truth about everyone, accurately, but providing information that can provoke hidden interest. The reader is constantly kept in suspense, promised that secrets will soon be uncovered. In the translation, this anticipation and suspense are conveyed to the reader with the same strength as in the original, through words like “o zaman” (тогда - at that time), “bir zamanlar” (когда-то – one day), “bir dəfə” (однажды - once upon a time), “indi” (сейчас - now).

Since the narration is built on the alternation of the “now” and “then” of the events, it is clear that it is incomplete in nature. The reader constantly has to follow the logic of the development of events and the chain of the characters' actions. Even an all-knowing Chronicler cannot fully evaluate such events at the moment they occur, because everything happens synchronously and has a deep cause-and-effect relationship. The narrator even knows that when Stavrogin first appeared in the city, he surprised the socialist Liputin. How the Chronicler learned about this is unknown to us. The main point is Stavrogin's secret thoughts about Liputin, which the narrator conveys to us.

The “character reference” that Stavrogin gave to Liputin is, in fact, the first and most convenient opportunity to introduce this “prince” character – who is lost in tangled ideas and emotions – to the reader. The point is that Stavrogin, from the very moment he first appears on stage, had committed a number of “rudenesses” that are difficult to explain (he had pulled Qaqanov’s nose, who is one the respected peasantskissed Liputin's wife in front of everyone, and bitten the ear of the governor who wanted to give him advice). Against the backdrop of these actions that stunned those around him, the translation of this passage, which reflects the main character's inner monologue, is, in our opinion, also significant.

This is the episode that caught our attention: «О господине Ставрогине вся главная речь впереди; но теперь отмечу, ради курьеза, что из всех впечатлений его, за все время, проведенное им в нашем городе, всего резче отпечаталась в его памяти невзрачная и чуть не подленькая фигурка губернского чиновничка, ревнивца и семейного грубого деспота, скряги и процентщика, запиравшего остатки от обеда и огарки на ключ, и в то же время яростного сектатора Бог знает какой будущей «социальной гармонии», упивавшегося по ночам восторгами пред фантастическими картинами будущей фаланстеры, в ближайшее осуществление которой в России и в нашей губернии он верил, как в свое собственное существование» (Dostoevskii, 1990, p. 52) (Our main discussion about Mr. Stavrogin is yet to come, but for now, as a matter of amusement, let me note that during his stay in our town, the impression that left the deepest mark on his memory was almost the villainous face of this provincial official, a jealous and rude family tyrant, miserly and usurious, locking away remnants of food and cigars, and at the same time, God knows, a follower of some depraved “social harmony” sect, who joyfully prostrated himself during the nights before the fantastic visions of a future phalanstery in Russia and our province, believing it would come to pass in the near future as if it were his own personal existence).

In the translation, we read: “Cənab Stavrogin haqqında əsas söhbətimiz hələ qabaqdadır, amma indi məzə üçün qeyd edim ki, şəhərimizdə olduğu müddətdə onun yaddaşında ən dərin iz buraxan təəssürat, qısqanc və kobud ailə müstəbidi, xəsis və sələmçi, yemək və siqar qalıqlarını qıfıllayıb gizlədən, eyni zamanda Allah bilir, hansı azgın “sosial harmoniya” təriqətçisi olan, Rusiyada və bizim quberniyada yaxın gələcəkdə reallaşacağına öz şəxsi mövcudluğu kimi inandığı gələcək falansterin fantastik səhnələri qarşısında fərəhlə səcdə edən bu quberniya məmurcığazının, az qala, əclaf siması olmuşdu” (Dostoyevski, 2011, p. 62-63).

In the original, Liputin was described with the phrase “невзрачная и чуть не подленькая фигурка” but the word “невзрачная” was left out in the translation. This word, which can be translated as “eybəcər” (ugly) or “çirkin” (unattractive) could more fully complete the expression “az qala əclaf siması” (an almost despicable face) that follows it. In this context, the word «фигурка» is not the neutral stylistic “sima” (face) but rather corresponds more closely to “görkəm” or “sifət” (appearance) which can convey a tone of mockery.

In the original, the next “omitted” word justifies the narrator's irony towards Liputin and indirectly indicates that Stavrogin’s thought about this hypocritical man “Allah bilir bu adamlar necə əmələ gəlirlər!” (God knows how such men are made!) is by no means accidental. Essentially, the ruthless and usurious Liputin prostrates himself before abstract visions of the future. In the Russian text, the expression “по ночам” (during the nights) is present, but we do not encounter it in the

translation. Nights are a mysterious time when a person stands before an image and turns or should turn to God in prayer. It is a moment of truth, of holiness. Yet Liputin, it turns out, worships false gods.

The translation closely mirrors the original, vividly portraying the deep turmoil of a Russian nobleman like Nikolai Stavrogin, who experiences moral emptiness in a specific episode. Additionally, we come to understand why Liputin considers him a “çox ağıllı və dərrakəli adam” (very intelligent and clever man). In other words, against the backdrop of a society living in lies, with no unified national idea, no God, no faith, Stavrogin's strange actions are actually part of the chaos happening around him. Others, like Liputin, use this situation for their own benefit. Stavrogin, in response, calls Liputin “bütün şəhərdə hamıdan ağıllı” (the smartest man in the whole city), meaning a person who, under the guise of defending general human interests, actually lives solely for his own existence. Liputin is dangerous, while Stavrogin is miserable.

Let's take a look at the first episode in the novel that shows the ideological clash between two of the main characters: Stepan Verkhovensky and Shatov. Shatov expresses his stance against his opponent, whom he once considered a teacher, and provides evidence to prove that Russian socialists, in the person of Belinsky, act against the people. In the original, this debate is accompanied by references to the famous letter Belinsky wrote to Gogol. However, an entire sentence in Shatov's response about this known fact is missing in the translation.

The original: “Все они, и вы вместе с ними, просмотрели русский народ сквозь пальцы, а Белинский особенно; уж из того самого письма его к Гоголю это видно” (Dostoevskii, 1990, p. 38). (“All of them looked down on the mixed Russian people, they could not see it, especially Belinsky; This is evident from that very letter of his to Gogol....”). The parties expressing their different attitudes toward this major literary event with social significance actually points to deep-rooted contradictions within Russian intellectual society. Shatov is alone in defending the populist position, but he's not powerless. When the hero shares his views, he expresses his attitude toward Belinsky's famous letter and, at the same time, essentially gives a characterization of his mentor, Stepan Trofimovich.

Let's refer to the translation of the text: “Onların hamısı, siz qarışıq, rus xalqına barmaqarası baxır, onu görə bilmirdilər, xüsusən də Belinski...” (Dostoyevski, 2011, p. 48). In the translation, the last sentence from the excerpt taken from the original text has been omitted: “...уж из того самого письма его к Гоголю это видно” (“...this is evident from that very letter of his to Gogol”). Naturally, Shatov's awareness of the aforementioned letter is an important detail that justifies his emotional, sharp, and irreconcilable stance against his predecessors. In the monologue, Shatov continues to express his critical reflections about Belinsky, revealing his deep anger regarding Belinsky's “Letter

to Gogol”. However, in the translation, his thoughts are not conveyed to the end, and the omitted part could have more fully expressed and explained the protagonist's stance towards Belinsky and his ideas.

Another example can be provided regarding the semantic-stylistic analysis of translation texts. Stepan Trofimovich, who has become the shadow of Varvara Petrovna, must marry Darya Shatova at her insistence in order to “wash away the sins of others, that is”, to cover up Stavrogin's illegal actions. What troubles Verkhovensky the most, realizing that objection is impossible, is a terrifying idea he cannot escape: the woman with whom he has shared over 20 years of friendship and confidences has decided to marry another man.

Let's refer to the original: “я... я никогда не мог вообразить, что вы решитесь выдать меня...за другую...женщину!” (Dostoevskii, 1990, p. 72). In the translation we read: “...мән... мән һеç заман тәсәvvүрүмә белә гәtirә bilmәzdim ki, siz мәni... başqa qadına... verә bilәrsiniz!” (Dostoyevski, 2011, p. 83). At first glance, there is no inconsistency, and a complete thought is expressed. However, there is a hidden intonation in the hero's protest. It is the fear of losing a hope that saddens and shakes his heart. When the phrase “...решились выдать” is translated as “...verә bilәrsiniz” by substituting words, one of Stepan Trofimovich's greatest mistakes in life is not revealed in its full perspective.

In a Russian explanatory dictionary, the word “решиться” is explained as: “избрать какой-нибудь способ действия после обдумывания, сомнений, колебаний, отважиться на что-н.” (Ozhegov, 1982; p. 605) – to choose a certain course of action after thinking, doubting, hesitating; to dare to do something. In other words, Stepan Trofimovich not only hoped that this woman loved him, but he also imagined, without any real basis, that he was trying to think seriously about Varvara Petrovna, a smart, resourceful, strong woman, who had been considering things cautiously for many years. As you can see, replacing the phrase “решились выдать” with “verә bilәrsiniz” might seem like a minor detail, but it subtly hides a very important aspect of the character.

Thus, the analysis of the translation of Dostoevsky's novel into Azerbaijani shows that there are instances of omissions of words from the original text. However, considering the difficulty of comprehending Dostoevsky's text, it appears to be one of the essential conditions not to omit various elements present in the original.

If we were to generally comment on the existing Azerbaijani translation of the novel “The Demon” M. Gojayev's deep knowledge of Dostoyevsky's method of creating characters helps him preserve the living spirit of the original. As noted in the article dedicated to the translation problems of the novel “The Demons”, “The translator managed to preserve the content, artistic quality, composition, system of images, and most importantly – the author's personal style” (Taghiyeva, 2024,

p. 88). His translation stands out for the beautiful sound of the Russian novel in Azerbaijani. M. Gojayev carefully attends to the unique features of the original. In his translation of “The Demons” the narrative language and the language of the characters, as well as the serious, academic, chronicle-style tone and the diversity of characters, are preserved to the maximum extent.

References

Gocayev, 1990 – *Gojayev M.Q.* Dostoyevski etrafında düşünceler [Thoughts on Dostoyevsky]. Bakı: Elm ve təhsil Publ., 2012. 208p. (In Azerbaijani)

Guluzade, 1999 – *Guluzade Y.M.* Xudojestvennyi perevod i literaturnnye svyazi [Artistic translation and literary connections]. Baku, Mutardzhim Publ., 1999. 148p. (In Russ.)

Dostoevskii, 1990 – *Dostoevskii F.M.* Sobr. soch: v 15 t. [Complete works: in 15vols.] Leningrad, Nauka Publ., 1990. Volum 7. 845p. (In Russ.)

Dostoyevski, 2011 – *Dostoyevski F.M.* Seçilmiş eserleri üç cildde, III cild: Şeytanlar. [Selected works: in 3 vols. Volum III. *The Demons*] Bakı: Sherg-Gerb, 2011. 704 p. (In Azerbaijani)

Ozhegov, 1982 – *Ozhegov S.I.* Slovar' russkogo iazyka [Dictionary of the Russian language]. Moscow, Rus. iaz. Publ., 1982. 816p. (In Russ.)

Saraskina, 1990 – *Saraskina L.* Roman-preduprezhdenie [The cautionary novel]. Moscow, Sov. pisatel' Publ., 1990. 480p. (In Russ.)

Taghiyeva, 2024 – *Taghiyeva M. M.* O nekotoryx oshibkax v perevode na azerbayijanskii iazyk romana F.M. Dostoevskogo “Sheytanlar” [On Some Errors in the Translation into Azerbaijani of Dostoevsky’s Novel “Devils”]. Russian Speech = Russkaya Rech'. 2024. No. 3. Pp. 79–88. (In Russ.)

EXPLICIT STRATEGIES OF POLITENESS AND IMPOLITENESS IN TRADITIONAL MEDIA

GELENEKSEL MEDYADA AÇIK (EKSPLİSİT) NEZAKET VE NEZAKETSİZLİK STRATEJİLERİ

Khatira HUSEYNOVA¹

Abstract

The article titled “*Explicit Strategies of Politeness and Impoliteness in Traditional Media*” explores how explicit means of expressions of politeness and impoliteness are used pragmatically in traditional media platforms such as newspapers, television, and radio. Highlighting pragmatics and discourse analysis, the study examines language choices, their reflection on power dynamics, ideological positions, and audience interaction. The article also presents a theoretical framework based on Brown and Levinson’s politeness theory and Culpeper’s model of impoliteness, and media discourse analysis, by focusing on explicit linguistic strategies that serve to control face needs, build social harmony, create a positive atmosphere, enhance overall communicative effectiveness, and prevent conflict and misinterpretation in media discourse. Politeness strategies such as the use of formal address, honorifics, mitigation, euphemisms, speech etiquettes and hedging are analyzed in selected media samples (political interviews, news reports, newspaper texts and TV talk). These strategies function to maintain journalistic fairness, enhance reliability, and promote respectful, indirect language when addressing authority figures or discussing controversial topics. Conversely, impoliteness strategies such as interruptions, direct accusations, sarcasm, and negative labeling are utilized in aggressive interviews, provocative news, and editorial writing to undermine authority, challenge viewpoints, or sway public opinion. The data suggest that explicit strategies of politeness and impoliteness in media serve both stylistically and pragmatically by promoting wider discourse and ideological functions. Analysis made through media text samples justify that explicit politeness strategies can help strengthen institutional reliability and ensure professional ethics and norms, whereas impoliteness can grab attention, promote active response, or express ideological stances. The article argues that explicit politeness and impoliteness strategies play a key role in how traditional media constructs meaning and interact with its audience. These strategies show broader societal standards and dynamics, making their analysis essential for understanding media discourse and its impact on public opinion. The article emphasizes the need for further research into cross-cultural differences and comparative analysis of discursive practices in traditional and new media.

Keywords: media discourse, politeness strategy, explicit, traditional

Öz

“Geleneksel Medyada Açık (Eksplisit) Nezaket ve Nezaketsizlik Stratejileri” başlıklı makale, gazete, televizyon ve radyo gibi geleneksel medya platformlarında nezaket ve nezaketsizlik ifadelerinin açık araçlarının pragmatik bir şekilde nasıl kullanıldığını incelemektedir. Pragmatik ve söylem analizini vurgulayan çalışma, dil seçimlerini, bunların güç dinamikleri, ideolojik konumlar ve izleyici etkileşimi üzerindeki yansımalarını incelemektedir. Makale ayrıca, Brown ve Levinson’un nezaket teorisine ve Culpeper’in nezaketsizlik modeline dayanan teorik bir çerçeve sunmakta ve yüz ifadelerini kontrol etmeye, sosyal uyumu sağlamaya, olumlu bir atmosfer yaratmaya, genel iletişimsel etkinliği artırmaya ve medya söyleminde çatışma ve yanlış yorumlamayı önlemeye hizmet eden açık dil stratejilerine odaklanmaktadır. Resmi hitap, saygı

¹ Senior Lecturer, Baku Eurasian University, The Faculty of Philology, Translation Department, Baku, Azerbaijan, khatira.huseynova1982@gmail.com

ifadeleri, yumuşatma, örtmece, konuşma adabını kullanma ve kaçınma gibi nezaket stratejileri, seçilmiş medya örneklerinde (siyasi röportajlar, haber raporları, gazete metinleri ve televizyon konuşmaları) analiz edilmektedir. Bu stratejiler, gazetecilik adaletini koruma, güvenilirliği artırma ve otorite figürlerine hitap ederken veya tartışmalı konuları tartışırken saygılı ve dolaylı bir dili teşvik etme işlevi görür. Buna karşılık, söz kesme, doğrudan suçlama, alaycılık ve olumsuz etiketleme gibi kabalık stratejileri, otoriteyi zayıflatmak, bakış açılarına meydan okumak veya kamuoyunu etkilemek için agresif röportajlarda, kışkırtıcı haberlerde ve editoryal yazılarda kullanılır. Veriler, medyadaki açık nezaket ve kabalık stratejilerinin daha geniş bir söylemi ve ideolojik işlevleri teşvik ederek hem üslup hem de pragmatik açıdan hizmet ettiğini göstermektedir. Medya metin örnekleri üzerinden yapılan analizler, açık nezaket stratejilerinin kurumsal güvenilirliği güçlendirmeye ve mesleki etik ve normları sağlamaya yardımcı olabileceğini, kabalığın ise dikkat çekebileceğini, aktif tepkiyi teşvik edebileceğini veya ideolojik duruşları ifade edebileceğini kanıtlamaktadır. Makale, açık nezaket ve kabalık stratejilerinin geleneksel medyanın anlamı nasıl inşa ettiği ve izleyicileriyle nasıl etkileşim kurduğu konusunda kilit bir rol oynadığını savunmaktadır. Bu stratejiler daha geniş toplumsal standartları ve dinamikleri göstermekte ve bu da medya söylemini ve kamuoyu üzerindeki etkisini anlamak için analizlerini önemli kılmaktadır. Makalede, kültürler arası farklılıklar ve geleneksel ve yeni medyadaki söylemsel pratiklerin karşılaştırmalı analizi konusunda daha fazla araştırma yapılması gerekliliği vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: medya söylemi, nezaket stratejisi, eksplisit, geleneksel

Introduction

In modern discourse analysis, the ways how politeness and impoliteness strategies are expressed in media communication give us significant clues about authority relations, ideological orientation, and public interaction. The connection between traditional media and expressions of politeness or impoliteness is both multifaceted and changing. Traditional media typically uses polite forms of communication, but it is increasingly influenced by more direct and impolite language units at times. Consequently, they have to adjust to a changing communicative context, in order to balance audience interaction with professional credibility.

When analyzing the (im) politeness in media, it is essential to identify the pragmatic aspects of (im)politeness markers first. Politeness as a linguistic and communicative strategy serves to maintain face, balance social harmony and mitigate threats in interplay. In contrast, impoliteness functions to damage face, establish authority, or show disagreement as theorized by Culpeper.

Theoretical framework of contemporary politeness as a category was put forth by linguists Brown and Levinson (1987), who presented the concept of “face” to better understand politeness strategies relying on Goffman’s (1967) sociological concept of “face”, linguists “the public self-image that every member wants to claim for themselves” (Brown & Levinson, 1987, p. 61). This concept has been central to understanding how speakers manage face-threatening situations in interaction. “From this point of view, any speech act has the potential to be a Face Threatening Act (FTA), which can jeopardize either listener’ or speaker’s positive face (the need for acceptance) or the negative face (the need for autonomy)” (Brown & Levinson, 1987; Culpeper, 2011). Brown and

Levinson (1987) determined four principal politeness strategies that communicators use to mitigate FTAs: 1) bald on-record (direct communication without mitigation), 2) off-record (indirect or ambiguous communication), 3) positive politeness (emphasizing solidarity and common ground), 4) negative politeness (respecting autonomy and minimizing imposition). The foundational and most widely referenced studies on politeness predominantly adopt a pragmatic perspective, emphasizing particularly the use of communicative strategies to balance social harmony:

... “politeness, like formal diplomatic protocol (for which it must surely be the model), presupposes that potential for aggression as it seeks to disarm it, and makes possible communication between potentially aggressive parties” (Brown & Levinson, 1987, p. 1).

“Politeness can be defined as a means of minimizing confrontation in discourse - both the possibility of confrontation occurring at all, and the possibility that a confrontation will be perceived as threatening” (R. Lakoff, 1989, p. 102).

Furthermore, the interdisciplinary nature of politeness studies contributed to boost its popularity in discourse. While its main ideas come from pragmatics, the concept of politeness has utilized and refined across various disciplines including social psychology, anthropology, sociology, cultural and literary studies, and organizational behavior. Pragmatically, politeness shapes how meaning is constructed, perceived, and adjusted in various discourse environments. From sociolinguists’ perspective, it helps to social cohesion, signal social power dynamics and reinforces collective identity. Cross-cultural divergence in politeness strategies highlights the significance of context, as behaviors deemed polite in one culture may carry different context in another one. Politeness also function as a social concept that plays a significant role in building human intercourse. In terms of social dynamics, it demonstrates cultural values, societal structures and it influence communicative behavior within diverse communities. Politeness theory intersect with attribution theory, compliance gaining, and social identity theory, reflecting how people use language units to maintain self-presentation and mitigate interpersonal risk. Anthropologists research politeness concept as a culturally mediated behavior, structured by values, norms, and social frameworks. In literary and cultural studies, politeness is explored as a communicative practice that illustrates structural power relations, gendered social positions, and ideological frameworks. In the context of organizational behavior, politeness is vital for regulating power dynamics, sustaining professional conduct, promoting collaborative interaction. It also stands at the center of research on emotional labor, leadership, and organizational culture.

Impoliteness describes interactional behavior that threatens or damages a speaker’s face in a particular social or discursive context. The field of politeness research has advanced beyond Brown and Levinson’s theory over the past few decades, with scholars revising this model and suggesting

alternative approaches. The concept of impoliteness theorized by Culpeper has become a key area of study nowadays. Researchers in this field utilized theoretical principles of politeness theory and contributed new perspectives to the study of impoliteness. In his book Culpeper (1996:356-357) introduced impoliteness strategies such as Bald-on record impoliteness, Positive impoliteness, Negative impoliteness, Off-record impoliteness, Withhold politeness.

Culpeper outlined the key points of impoliteness as follows:

- Intentionality and context are principal: Impoliteness depends on the situation and the interrelations between communicators, social values, norms and cultural expectations and how the message is perceived by others.
- Face-aggravating acts are key to impoliteness as opposed to politeness, which aims to preserve or protect it.
- Audience feedback influences the classification of speech as impolite, indicating that this assessment is often context-dependent and holds subjective purpose.

Relying on frameworks from politeness and impoliteness studies, this study aims to identify and clarify explicit strategies used in media discourse and analyze the pragmatic their aspects by examining audience perception and construction of journalistic authority.

Explicit Strategies of Politeness in Television, Radio and Newspaper Discourse

Explicit strategies of politeness are employed by communicators to build positive face, minimize a face-threatening acts (FTAs), mitigate the sensitive situation, demonstrate respect and consideration, thereby maintaining social harmony in communication. These strategies are explicitly conveyed through specific language structures, words or phrases, in contrast to implicit strategies of politeness which rely more on tone, context or implication. Based on the results of their assessment of the context, speakers choose an appropriate strategy to shape their communicative actions. When encountered with a situation that may require performing a face-threatening act (FTA), this evaluation process leads them to use one of five possible communicative choices stated above. Linguists Brown and Levinson introduce two kinds of politeness: Positive and Negative. Positive politeness aims to acknowledge the listener's need for approval and social relationship, whereas negative politeness aims to respect the interlocutor's need for autonomy. Both types of politeness can be encoded in explicit language structures such as expressions of interest, compliments, hedging and indirectness, apologies, modal verbs and formal construction, honorifics and titles, metapragmatic markers.

These strategies enhance the effectiveness of communication in high-context situations by minimizing the unintended risks, particularly in intercultural context, where cultural norms considerably influence how politeness is expressed in intercourse.

In the current study, samples selected from UK and US television, newspapers, and journals platforms have been analyzed pragmatically in order to identify their pragma-linguistic peculiarities. Data analysis shows that both positive and negative politeness strategies, as developed by Brown and Levinson, are present in media discourse. This suggests that politeness theory aligns well with the study of human communicative behavior.

Let us look at the following samples selected from the interview between BBC's political editor and ex-prime minister of the UK Boris Johnson where explicit politeness strategies were used successfully.

(1) BBC Prime Minister Interview with Laura Kuenssberg – October 1, 2019

(https://www.bbc.com/news/uk-politics-49894249?utm_source)

Laura K: Wasn't my question. Is it harder than you thought it might be?

Prime Minister: **Well, I don't want to sound... I don't want to, it's, it's a, it's a, it's a wonderful job. It's a yes, it's a hard job.** But I think that every day we are making progress. And I think we can get Brexit done. And I think we can get the country to... I know we can get Brexit done.

Laura K: Thank you very much.

In the given example repeated **hedging** (I don't want to sound...) is **negative politeness** expressed explicitly that softens disagreement with redundancy and downplays self-praise by combining modesty with a positive message. It contributes to boost rapport and lessens the risk of appearing arrogant by presenting the statement in a modest way.

(2) BBC Prime Minister Interview with Laura Kuenssberg – October 1, 2019

(https://www.bbc.com/news/uk-politics-49894249?utm_source)

Laura K: Wasn't my question. Is it harder than you thought it might be?

Prime Minister: Well, I don't want to sound... I don't want to, it's, it's a, it's a, it's a wonderful job. It's a yes, it's a hard job. But **I think that every day we are making progress.** And I **think** we can get Brexit done. And **I think** we can get the country to... **I know** we can get Brexit done.

Laura K: Thank you very much.

In the presented example, ex-prime minister uses the expressions "I think...I know" that hedge the affirmation and avoids enforcing a strong claim, showing **respect for the audience's autonomy**. These are explicit markers (hedges) of **negative politeness**.

(3) In the **radio program "6 Minute English,"** a bi-weekly BBC Learning English series, the following explicit politeness markers are presented: (June 5, 2025)

(https://www.tapesearch.com/episode/how-important-is-politeness/5TjsbhYUcXEJLmi9MVAq73?utm_source)

Dialogue: Neil: “How about Neil, **please, could** you pass me the pen?”

In the given example, the indirect request uses **modal phrasing “could” along with politeness marker “please”**, to show respect for the listener’s autonomy and to reduce imposition. This is an example of explicit negative politeness.

Dialogue: Speaker: “**I’m sorry**, that was a bit rude.”

The presented politeness marker recognizes face-threatening behavior and apology “I am sorry” creates rapport and demonstrates concern for the hearer’s feelings, thereby enacting positive **politeness**.

(4) The Guardian (UK’s daily newspaper focused on mainly on political and financial news) – July 19, 2025

(<https://www.theguardian.com/us-news/series/us-politics-live>)

– “Even if the Court gave its full and unwavering approval, **nothing will be good enough for the troublemakers and radical left lunatics** making the request. It will always be more, more, more...

In the stated example, the phrase “nothing will be good enough for the troublemakers” delicately praises the efforts and diligence of critics, acknowledging their continuous and steady inspection. It functions as an explicit form of positive politeness by expressing compliment. This indirect compliment shows how opposition shows careful approach to current situation and examine the subject in detail.

(5) The Wall Street Journal (US’s daily newspaper) – 19 July 2025

(https://www.wsj.com/business/energy-oil/oil-ceos-get-their-revenge-on-bidens-antitrust-enforcers-b6c033f2?utm_source)

– “The case illustrates a shift toward a more industry-friendly regulatory stance under the Trump administration, reflecting broader changes in how oil-and-gas mergers and competition enforcement are approached”.

In the given phrase “reflecting broader changes” shows interest in the advanced on-going regulatory context, demonstrating the administration's consideration to industry priorities. The expression of interest considered an explicit form of positive politeness, suggests that regulatory changes align with business needs.

Based on the results of analysis done on the examples selected from television, radio and newspaper platforms, we conclude that the explicit expressions of politeness serve essential communicative, intercultural and social functions

Explicit Strategies of Impoliteness in Television and Newspaper Discourse

Impoliteness is not just the opposite of politeness, but the manifestation of non-cooperation, disapproval, and mutual antipathy through certain communicative behaviors that signal disrespect (Thompson & Agyekum, 2016). Politeness theory has been studied for several decades, whereas impoliteness has only begun explored in recent years. The reason for it is that the concept of impoliteness has been neglected as it was accepted as an offensive linguistic behavior and is the “parasite of politeness” (Culpeper, 1996). According to Limberg (2009), a speaker may deliberately employ a communicative strategy to cause a social conflict with the addressee. A communicator can express his opinion without taking into consideration the listener’s face or social identity.

Impoliteness can be conveyed both explicitly and implicitly, as theorized by Culpeper. (1996, 2005). Explicit strategies of impoliteness involve clearly expressed, linguistically overt behaviors that threaten the listener’s positive or negative face. They are characterized by breaches of socially accepted politeness conventions, mainly manifested through directness, rudeness, or aggression, typically occurred in confrontational situations. In traditional media platforms, impoliteness is explicitly employed in tabloid journalism, political discourse, and television talk shows. Explicit impoliteness strategies such as sarcasm and mockery, negative labeling, direct criticism, interruptions and overlapping talks, accusations, hostile questioning are employed to attract audience’s reaction in tabloids, accentuate tension to grab viewers’ or readers’ attention, impose authoritative power, particularly in interviews.

The explicit strategies shown in the following examples selected from various television and tabloid newspapers serve definite functions:

(1) *Daily Mail* (UK’s tabloid newspaper) – 4 November 2016

(<https://www.theguardian.com/politics/2016/nov/04/enemies-of-the-people-british-newspapers-react-judges-brexite-ruling>)

– **“Enemies of the people”** – headline in the front-page in *Daily Mail* issued on November 4, 2016, tagged High Court Judges who governed against Brexit strategy.

The Guardian republished the tabloid's front page and reported that legal experts consider it as a threat to democratic principles.

In the given example the phrase “Enemies of the People” is a strong and **negative labeling (explicit impoliteness strategy)** that frames the judges as antagonists to the people.

(2) **The Sun (UK’s tabloid newspaper) – 13 March, 1986**
(<https://www.telegraph.co.uk/tv/2019/05/10/freddie-starr-ate-hamster-inside-story-started-fake-news-revolution>)

– **“Freddie Starr Ate my Hamster”** – The front-page headline in The Sun issued March 13, 1986, showed the famous comedian Freddie Starr ate a live hamster.

The Daily Telegraph (a daily British newspaper) reported the origin of the story.

In the stated example the headline “Freddie Starr Ate my Hamster” is **sensational, mockery insult** (an explicit impoliteness strategy) that turn the public figure into extremely ridiculous object to shock and amuse the public/ audience.

(3) **Good Morning Britain (a British breakfast television programme that is broadcast on ITV) – August 7, 2024**

(<https://www.youtube.com/watch?v=zluzxiWCBuU>)

(https://www.thesun.co.uk/tv/29735707/good-morning-britain-ed-balls-ofcom-complaints-riots/?utm_source)

In the program, presenter Ed Balls multiple-times interrupted the guest - Zara Sultana, Member of Parliament, as she criticized the Prime Minister for not speaking against the rebels using the words” racist ‘and ‘islamophobia”

Zara Sultana began to reply the question: **“Why is it important for you to use that specific word ‘Islamophobia’?”**

Presenter interrupted her: **“I’m asking you a question...”**

Sultana replied calmly: **“I am answering it”...**

Balls proceeded to assert: **“I’m asking you a really simple question”**

In the presented example, **interruption and hostile questioning** are used as **explicit impoliteness strategies**, aimed at silencing the speaker and undermining her position. The host disrupts the expected conversational flow, violating the speaker’s the right to utter her argument and opinion on the issue.

Reviewed examples show that explicit impoliteness strategies are context dependent and are employed through confrontational language structures to threaten both the speaker’s and listener’s face. While these strategies disregard social norms of the politeness, they are expressive and strategic.

Conclusion

While new media (digital platforms) dominates in a modern era, traditional media still attracts an audience. New media employs informal, rapid, and emotionally intense communication, whereas traditional media is inclined to preserve institutional norms, professionalism, formality and strict authoritative control. By analyzing a range of traditional media texts including political interviews, newspaper headlines, radio broadcast dialogues, we conclude that, explicit politeness and impoliteness strategies play a critical role in shaping public discourse through pragmatic language use. Impoliteness on social media can be highly implicit, whereas traditional media tends to be more strictly controlled. This contrast emphasizes the need for more detailed pragmatic analysis of these strategies in new media.

References

- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Culpeper, J. (1996). *Towards an anatomy of impoliteness*. *Journal of Pragmatics*, 25(3), 349–367.
- Culpeper, J. (2011). *Impoliteness: Using language to cause offence*. Cambridge University Press.
- Culpeper, J. (2005). *Impoliteness and entertainment in the television quiz show: The weakest link*. *Journal of Politeness Research, Language, Behavior, Culture* 1(1), 35-72.
- Culpeper, J., & Hardaker, C. (2017). *Impoliteness*. In *The Palgrave handbook of linguistic (im) politeness* (pp. 199-225). Palgrave Macmillan, London.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. Doubleday.
- Lakoff, R. T. (1989). *The limits of politeness: Therapeutic and courtroom discourse*. *Multilingua*, 8(2-3), 101–129.
- Limberg, H. (2009). *Impoliteness and threat responses*. *Journal of Pragmatics*, 41(8), 1376–1394.
- Sarfo-Adu, K., & Osei, C. E. (2021). *Politeness in media talk shows: The case of media panel discussions in Ghana*. *Journal of Media and Communication Studies*, 13(3), 81-90.
- Thompson, R., & Agyekum, K. (2016). *Impoliteness: The Ghanaian standpoint*. *International Journal of Society, Culture & Language*, 4(1), 20–33.
- Watts, R. (1989). *Relevance and Relational work: Linguistic Politeness as Politic Behavior*. *Multilingua*. 8 (23), p.131-166.

POETRY OF THE SILVER AGE IN THE AZERBAIJANI LANGUAGE: ISSUES OF TRANSLATION AND PERCEPTION

AZERBAIJAN DİLİNDE GÜMÜŞ ÇAĞ ŞİİRİ: ÇEVİRİ VE ALIMLAMA

Khuraman Arif MURSALIYEVA¹

Abstract

The article “Poetry of the Silver Age in the Azerbaijani Language: Issues of Translation and Perception” presents an overview of the main literary trends of the Russian Silver Age and examines the specific features of its reception in Azerbaijani literary culture. The study focuses on the poetics and philosophical foundations of this unique artistic epoch, emphasizing the spiritual intensity, musicality, and symbolic imagery characteristic of the works of Marina Tsvetaeva. The article analyzes the process of translating Silver Age poetry into Azerbaijani, paying particular attention to the difficulties of conveying the author’s emotional tone, rhythm, and figurative language in another linguistic and cultural context.

The main analytical part is devoted to the study of two poems by Marina Tsvetaeva – “I like that you’re not mad about me” (“Мне нравится, что вы больны не мной”) and “Only yesterday your eyes gazed into mine” (“Вчера ещё в глаза глядел”). The author examines the translation strategies used in the Azerbaijani versions of these poems, comparing the original texts with their translations to reveal semantic transformations and shifts in stylistic nuances. Special attention is given to how rhythm, intonation, and emotional saturation are preserved or reinterpreted in translation.

The article highlights that translation is not merely linguistic transfer but also an act of cultural dialogue, reflecting the translator’s creative individuality and the specificities of Azerbaijani poetic tradition. Through comparative analysis, the study demonstrates how Tsvetaeva’s lyrical intensity and metaphysical depth find new resonance in Azerbaijani, revealing both the universality of her poetic world and the challenges of its intercultural adaptation.

Keywords: Symbolism; Acmeism; Futurism; Rhythm and Musicality; Cross-Cultural Dialogue; Comparative Literature

Öz

“Azerbaycan Dilinde Gümüş Çağ Şiiri: Çeviri ve Alımlama” başlıklı makale, Rus Gümüş Çağının başlıca edebî akımlarına genel bir bakış sunmakta ve bu dönemin Azerbaycan edebiyat kültüründeki algılanış özelliklerini incelemektedir. Çalışmada, Marina Tsvetayeva’nın eserlerinde belirgin olan ruhsal yoğunluk, müzikalite ve simgesel imgelerle bu benzersiz sanat döneminin poetik ve felsefi temelleri ele alınmaktadır. Makalede, Gümüş Çağ şiirinin Azerbaycan Türkçesine çevrilmesi süreci ve şairin duygusal tonunu, ritmini ve mecaz dilini başka bir dilsel ve kültürel bağlamda aktarmanın zorlukları tartışılmaktadır.

Ana analiz kısmı, Marina Tsvetayeva’nın iki şiirine – “Sevmediğin için hoşuma gidiyor” (“Мне нравится, что вы больны не мной”) ve “Daha dün gözlerime bakıyordun” (“Вчера ещё в глаза глядел”) – odaklanmaktadır. Yazar, bu şiirlerin Azerbaycan Türkçesine çevrilmesinde kullanılan stratejileri incelemekte, özgün metinleri çevirilerle karşılaştırarak anlam dönüşümlerini ve üslup

¹ PhD in Philology, Associate Professor, Baku Slavic University, Faculty of Philology, Department of Slavic Literature, Baku, Azerbaijan, xuraman.mursaliyeva@mail.ru

farklılıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, çeviride ritim, tonlama ve duygusal yoğunluğun nasıl korunduğu veya yeniden yorumlandığına da dikkat çekilmektedir.

Makalede, çevirinin yalnızca dilsel bir aktarım değil, aynı zamanda kültürlerarası bir diyalog eylemi olduğu vurgulanmaktadır. Bu süreç hem çevirmenin yaratıcı bireyselliğini hem de Azerbaycan şiir geleneğinin özelliklerini yansıtır. Karşılaştırmalı analiz, Tsvetayeva'nın lirik yoğunluğu ile metafizik derinliğinin Azerbaycan Türkçesinde yeni bir yankı bulduğunu ve şiir dünyasının evrenselliğini gösterirken kültürlerarası uyarlamanın zorluklarını da ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sembolizm; Akmeizm; Fütürizm; Ritim ve Müzikalite; Kültürlerarası Diyalog; Karşılaştırmalı Edebiyat.

The poetry of the Silver Age occupies a special place in the history of Russian culture, reflecting the spiritual quests of the early twentieth century, the turning points in society and art, and the search for new aesthetic forms. Symbolism, Acmeism, and Futurism – the three major movements that shaped the poetic development of this period – influenced not only Russian but also world literature.

The relevance of studying the translations of Silver Age poetry into Azerbaijani is determined by several factors. First, translation serves as a means of preserving and transmitting this rich artistic heritage. Second, it fosters a new cultural dialogue between literatures. Third, comparing the original texts and their translations makes it possible to identify not only the artistic but also the philosophical and aesthetic aspects of how the Silver Age is perceived in Azerbaijan.

In our research, we attempt to examine the specific features of translating and perceiving Silver Age poetry in the Azerbaijani language, to identify the difficulties of conveying its imagery and musicality, and to demonstrate the importance of these translations for the formation of the national literary tradition.

Symbolism, represented by such authors as Alexander Blok, Valery Bryusov, Konstantin Balmont, and Andrei Bely, was the first and most influential school of the Silver Age. For the Symbolists, the musicality of verse, a complex system of symbols and allusions, and the aspiration to unite the real with the transcendent are characteristic features. The greatest difficulty in translating Symbolist poetry lies in its delicate web of associations and multiple meanings, which often lose their original power when rendered in another language. For example, in Blok's poetry, the symbolism of the images of the *Bride* and the *Beautiful Lady* requires from the translator not only linguistic mastery but also a profound immersion in the cultural context.

Acmeism, Futurism, and the Translation of Silver Age Poetry into Azerbaijani

Acmeism (Nikolai Gumilyov, Anna Akhmatova, Osip Mandelstam) proclaimed clarity and concreteness of poetic speech – what they called the “beautiful lucidity” of imagery, or clarism. For the Acmeists, the poetic word was meant to be material, precise, and tangible; each image had to bear its own exact name and defined shape. This clarity of expression often facilitates translation, yet it

also demands the translator's special attention to nuance and tone. In translations of Akhmatova's poetry into Azerbaijani, the restrained confessional intonation and emotional austerity of her verse are largely preserved, though the subtle musicality of the original sometimes fades. Mandelstam's disciplined style and the architectural precision of his verbal world also find resonance in Azerbaijani translations, but they require exceptional accuracy and sensitivity from the translator.

Futurism (Vladimir Mayakovsky, Velimir Khlebnikov, Aleksei Kruchonykh) is marked by expressionism, the deliberate breaking of traditional rhythm, the creation of neologisms, and bold linguistic experimentation. Here, translation faces perhaps its greatest challenges: rendering innovative forms, rhythmic disruptions, and playful linguistic constructions is not always achievable within the structural and phonetic limits of the Azerbaijani language. Nevertheless, translations of Mayakovsky gained wide popularity; his image as a direct, energetic, and agitational poet resonated with Azerbaijani readers during certain historical periods. Khlebnikov and Kruchonykh, by contrast, are more difficult to receive, as their experiments are deeply rooted in the peculiarities of the Russian language itself.

The translation of Russian literature into Azerbaijani has a rich history dating back to the nineteenth century. In the twentieth century – especially during the Soviet period – a whole school of translators emerged who sought to bring the finest works of Russian poetry to Azerbaijani readers. In translating the poetry of the Silver Age, great contributions were made by such literary masters as Rasul Rza, Nigar Rafibeyli, Aliaga Kyurchayli, Eyvaz Borchali, Vagif Rustamzade, Jabir Novruz, Anar, Kamal Abdulla, and Sabir Rustamkhanli, as well as a number of translators active in the second half of the twentieth century. Their achievement lay in striving to preserve not only the meaning but also the melody, rhythm, and emotional tonality of the original texts.

One of the main challenges in translating Silver Age poetry is the preservation of musicality. For instance, in Blok and Balmont, rhythm plays as vital a role as meaning itself, and even the slightest alteration in translation can distort the reader's perception of the poem.

Symbolist poetry is filled with cultural and mythological allusions that demand deep erudition from the translator. In Azerbaijani, one must often search for functional equivalents that cannot always convey the full spectrum of meanings. Meanwhile, Acmeists and Futurists made extensive use of the cultural realities of early twentieth-century Russian and European life, which requires the translator either to adapt these references or to preserve them through commentary –

both approaches affecting the immediacy of reception.

Ultimately, Silver Age poetry in Azerbaijani translation is perceived as an integral part of world artistic culture. These translations have expanded the literary horizons of Azerbaijani readers, acquainting them with the aesthetic explorations and philosophical concerns of the epoch. Particularly significant were the translations of Blok and Akhmatova: the former became a symbol of spiritual quest, while the latter represented the voice of feminine destiny and poetic confession. Mayakovsky, in turn, was received as a tribune poet, whose dynamic energy and passionate rhetoric harmonized with the revolutionary moods of the time.

Marina Tsvetaeva's Place in 20th-Century Literature and Her Reception in Azerbaijan

A special place in twentieth-century literature belongs to Marina Tsvetaeva. Her poetry, saturated with personal drama, vivid symbolism, sharp intonation, and inner expressiveness, resonates far beyond Russian culture. The Azerbaijani reception of Tsvetaeva became part of a broader interest in the literary legacy of the Silver Age, especially in the second half of the twentieth century. The study of this reception is significant not only within the context of intercultural relations but also as evidence of the influence of a powerful artistic voice on a neighboring national literature with a deeply rooted poetic tradition.

Marina Tsvetaeva is one of the most original and intense poets of the Silver Age. Her poetic language is constructed on intricate rhythms, unexpected shifts in intonation, daring syntactic breaks, and high emotional tension. She created a unique imaginative world in which words not only denote meaning but sound, forming a kind of musical fabric of the verse. Tsvetaeva's poetics are fragmentary and dynamic; she frequently employs abrupt syntax, dashes, and sudden pauses, giving her poetry a dramatic and conversational tone. Another hallmark of her art is the frequent use of role-based lyricism, in which the lyrical self assumes different personae. Her rhythmic freedom allows her to defy traditional metrical schemes: her verse often contains a "broken" rhythm akin to musical improvisation.

At the same time, Tsvetaeva's poetry is rich in imagery and symbolism. The central themes of her work include fate and destiny, life and death, exile, love and separation. She often turns to mythological and historical figures, investing them with personal and confessional overtones. The intonational polyphony of her verse enables it to sound like an internal dialogue – a conversation, an argument, or a cry of the soul.

Given all this, translating Tsvetaeva is an exceptionally serious and demanding task. Her language abounds in unexpected images and expressive devices, and one of her most fascinating stylistic traits lies in her complex syntactic structure: a line may not end with a complete word, part of which continues into the next line; sometimes, even words are split into syllables, carrying an added layer of emotional and lexical intensity. The emotional strain in her poetry often verges on

rupture – Anna Akhmatova once remarked that Tsvetaeva begins her poems “on the highest C” – and her daring innovations sometimes border on zaum, or transrational language. These qualities oblige any translator to achieve exceptional mastery.

To transpose into one’s native culture the essence of an alien linguistic and emotional world is itself a rare art – one that Tsvetaeva herself possessed. She was a gifted translator, working masterfully from and into French, as well as from German, Spanish, Czech, Bulgarian, and several other languages. Thus, the act of translating Tsvetaeva’s poetry into Azerbaijani continues her own legacy: an act of artistic bridge-building between languages, emotions, and worlds.

The Translator’s Task and the Azerbaijani Reception of Marina Tsvetaeva’s Poetry

The main task of every translator is to preserve the literary essence of the text, allowing it to begin a new life in a different linguistic and cultural space while remaining faithful to the original and without distorting its core meaning. When a translator approaches a work primarily as a poet – cautiously, attentively, and with creative sensitivity – engaging in a dialogue with the original text, the result is a translation that meets all artistic standards. A translator should not aim for literal equivalence; rather, while striving to retain the originality of the poetic techniques of the source, they must find a form that allows the new text to sound organically within the language of translation.

Despite the challenges inherent in translation, Tsvetaeva’s poetry has been repeatedly translated into Azerbaijani and has attracted the attention of both readers and scholars. Her recurring motifs of exile and spiritual quest resonate deeply with Azerbaijani cultural traditions. Azerbaijani readers were first introduced to Tsvetaeva’s work during the 1960s–1970s, a period known for the “Thaw,” when many previously silenced voices of Russian culture were rediscovered. In Azerbaijan, Tsvetaeva’s poetry began to draw the interest of both translators and literary critics, primarily through publications released in Moscow and Leningrad, which became accessible to Azerbaijani readers.

Undoubtedly, translation served as the primary channel through which Tsvetaeva entered Azerbaijani literary culture. Yet her poetry presents formidable difficulties for adequate artistic translation: its sharp rhythms, grammatical inversions, high density of imagery, frequent use of emotionally unconventional words, and numerous references to world literature all pose challenges to faithful reproduction.

Among the first translators of Tsvetaeva into Azerbaijani were Nigar Rafibeyli, Sabir Rustamkhanli, Chingiz Alioglu, and Ramiz Rovshan. Their translations represent not only an attempt to preserve the poetic individuality of the original text but also a creative participation in reconstructing its inner world. Translating Tsvetaeva requires not only linguistic skill but also a spiritual attunement to her voice. Azerbaijani poets working with her texts, in essence, became co-

creators, conveying her inner intensity, tragic pathos, and poetic mission. Each translation becomes an interpretive act, where maintaining the balance between form and meaning depends on artistic intuition. Thus, Tsvetaeva exemplifies how a poet's individual poetics set unique challenges for translators, demanding not only linguistic mastery but also the ability to reproduce the intonational and emotional fabric of the original.

The transfer of rhythm and pauses is further complicated by the fact that Azerbaijani poetic tradition lacks exact counterparts to Tsvetaeva's "broken" rhythm. Translators are therefore often forced to find compromises – either smoothing the sharpness or seeking comparable syntactic devices.

Tsvetaeva's expressiveness often manifests in sudden shifts of tone and unexpected chains of associations, which are difficult to reproduce without some degree of loss. Maintaining the same emotional tension is thus particularly challenging. Her lexical audacity – another hallmark of her style – is seen in the way she combines elevated, even archaic language with colloquial, everyday words within a single poem. For Azerbaijani readers, such abrupt changes in stylistic register can feel unfamiliar. Moreover, her metaphoric richness and dense network of cultural codes mean that many of Tsvetaeva's mythological and historical allusions require commentary or explanatory notes to be fully understood in Azerbaijani translation.

In this sense, every Azerbaijani translation of Tsvetaeva is more than a linguistic rendering – it is an act of cross-cultural creation, an effort to carry over not only words but also rhythm, emotion, and thought from one poetic world into another.

On the Translation of Marina Tsvetaeva's "I Like That You're Not Ill with Me" and "Yesterday You Looked Me in the Eyes" into Azerbaijani

We have chosen to focus on two of Marina Tsvetaeva's widely known poems: "I Like That You're Not Ill with Me" («Мне нравится, что вы больны не мной...»), translated into Azerbaijani by A. Handan, Ch. Alioglu, and R. Nazimgyzy, and "Yesterday You Looked Me in the Eyes" («Вчера ещё в глаза глядел...»), translated by R. Rovshan, Ch. Alioglu, Kh. Hayal, and A. Yashar. The two poems are markedly different in emotional tone, which, in our view, makes them excellent examples for illustrating how complex a task it is to translate Tsvetaeva into the Azerbaijani language.

In the original, "I Like That You're Not Ill with Me" is a paradoxical lyric, balancing between light irony and genuine intimacy. The poem is built on repetitions and parallel constructions ("I like that..."), on the use of negative forms ("that you're not ill with me..."), and on a simple vocabulary that conceals deep emotional undercurrents. The chief difficulty in translation lies in preserving this ambiguous tone – where humor and irony intertwine with a confession of love.

The poem belongs to Tsvetaeva's love lyrics, yet it differs sharply from traditional love poetry. There is no passionate declaration; instead, feelings are conveyed through negation, contrast, and play. The lyrical heroine speaks of a relationship in which freedom and distance are more valuable than emotional fusion. The central theme is love as a free union, devoid of jealousy or possessiveness.

The recurring phrase "I like that..." opens both the first and second stanzas, creating rhythmic repetition and a sense of musicality. The negative constructions ("that you're not ill with me," "that the heavy globe will never drift away beneath our feet") paradoxically affirm the power of love through denial – a stylistic feature typical of Tsvetaeva's poetry. The contrasts between love and freedom, closeness and distance, tenderness and irony make the text deeply appealing. The language remains deliberately simple – everyday words conceal a profound philosophy of emotional balance. The tone shifts between playfulness, gentle irony, and inner seriousness. The poem reads not as a passionate monologue but as a dialogue built on trust and quiet clarity: the lyrical heroine seems at once to laugh at herself and to confess her most intimate feelings.

In Azerbaijani translations, several challenges arise. For instance, to preserve the repetition of "I like that...", translators employ seemingly close equivalents such as "Nə yaxşı ki...", "Xoşuma gəlir", or "Xoşdur ki...". Yet, while repetition in the Russian original creates a special melodic rhythm, in Azerbaijani the same device paradoxically tends to flatten the musical effect. The Russian negative constructions ("that you're not ill with me," "not-walking," "not over our heads") retain irony and paradox in the original; in translation, however, there is a temptation to make the phrasing smoother – for example, "Məni sevməməyin xoşuma gəlir" ("I like that you don't love me") – which loses the lightness of paradox.

In Tsvetaeva's text, meaning and rhythm play together: repetition adds air and movement, while negation intensifies the paradox. In Azerbaijani translation, by contrast, the tone becomes more straightforward, the repetition less graceful, and the paradoxical negations more subdued. As a result, the shade of ironic freedom that defines the original often disappears; the poem comes to sound more like a confession of love than the delicate emotional game Tsvetaeva intended.

Undoubtedly, the aim of every translator is to convey the beauty and depth of the original work – to make it feel so close, so native, that time, place, and even the language of its creation seem to fade away. The question of whether a translation is "domesticated" (its own) or "foreignized" (alien) represents two sides of the same coin.

Turning to the work of such a complex poet is itself worthy of respect. However, some observations can be made regarding the translation of the poem "I Like That You're Not Sick Because of Me." For example, C. Alioghlu, in striving for an exact reproduction of the original, seems to have lost some of the poem's charm.

Мне нравится, что вы больны не мной

Nə yaxşı ki, sən mənim xəstəm deyilsən

Мне нравится, что я больна не вами

Nə yaxşı ki, ölmədim məndə dərdindən

Or:

Мне нравится ещё, что вы при мне

Спокойно обнимаете другую... (Tsvetaeva, 1991)

Bilsən, qəşərimdə başqa birini

Sakitcə qucağın, eh, necə xoşdur. (Tsvetaeva, 2000)

At times, the translation sounds overly straightforward, even somewhat harsh. As a result, the playful and ironic tone of regret – behind which a tender feeling is hidden – is completely lost. The image of a woman who experiences pain despite the appearance of detachment seems to vanish from the text. Tsvetaeva writes as if on tiptoe – delicately, lightly, with refined self-irony. In Alioghlu's version, this tonal subtlety dissolves; the mood changes. Instead of Tsvetaeva's playful grace, everything sounds rather serious.

Thus, by gaining seriousness, the translation seems to kill the central nerve of the original –

its elevated irony. The main motif – pain – disappears. The translator, perhaps too vividly and with a certain defiance, grounds the imagery, and where everything is grounded, there is no room left for irony.

In A. Handan's translation, certain lines sound quite successful, yet the overall effect is somewhat diminished by rhymes constructed through grammatical variation, for example:

Məni bircə gilə qısqanmaman da / O zərif ismimi pıçıdamaman, / Gündüz də, gecə də məni anmaman... or: Görüşə mənimlə getməməyinçün, / Şəfəqi mənimlə sökməməyinçün, / Məni, çox heyif ki, sevməməyinçün...

Tsvetaeva addresses the lyrical hero using the formal “Вы,” yet translators often replace it with the informal “ты.” In doing so, they diminish the sense of impossibility, distance, and the unattainability of happiness – feelings that form the emotional foundation of much of Tsvetaeva's love poetry.

Another translation of the same poem was made by Rəbiqə Nazimqızı. The translator aimed to convey the essence of the original as faithfully as possible, yet certain inconsistencies appear here as well:

Мне нравится, что вы при мне

Спокойно обнимаете другую...

Hoşdu ki, yanımda bir özgəsini

Rahatca oxşayıb, qucursuz hər gün (Nazimgyzy, 2001)

The clarification hər gün (“every day”) feels out of place in Tsvetaeva’s context, as it imposes an unnecessary literalness. Moreover, the final three lines of the third stanza completely fall out of rhythm:

Birdə ki, başımız üstündə olmayan

Günçün – əfsuz – mənə vurulmadınız,

Əfsuz ki, mən sizə vurulmamışam. (Nazimgyzy, 2001)

The Translation of Tsvetaeva’s “I Like That You’re Not Ill with Me” and “Yesterday You Looked Me in the Eyes” into Azerbaijani

Marina Tsvetaeva’s poem “I Like That You’re Not Ill with Me” is a poetic experiment in rethinking love as a union based not on passion and jealousy but on trust and freedom. When translated into Azerbaijani, the general meaning is preserved, yet the elegance of paradox and the musicality of the refrain are often lost – revealing how difficult it is to convey the tonal and semantic richness of Tsvetaeva’s poetry across languages.

In contrast, “Yesterday You Looked Me in the Eyes” («Вчера ещё в глаза глядел...») is written in a completely different tone – dramatic, abrupt, and filled with inner outcry and emotional intensity. The reader is struck by vivid comparisons and short, cutting phrases (“Yesterday you looked me in the eyes... And now you glance away”), by emotional contrasts (“yesterday... now”), and by fragmented syntax that reflects an inner rupture. In translation, however, this expressiveness is often softened, the energy of pauses diminished, and the text in Azerbaijani tends to sound gentler and less intense than in the original.

This poem is one of the most dramatic works in Tsvetaeva’s lyrical corpus. Its core is the theme of rupture and betrayal, the sudden collapse of intimacy. The contrast between “yesterday” and “now” expresses the tragic shift from closeness to estrangement: love, once alive and strong, is destroyed in a single moment. The main theme is the fragility of human connection and the painful suddenness of its disintegration.

The antithesis “yesterday – now” defines the rhythm of the entire poem, and every comparison intensifies the sense of abrupt transition. The broken rhythm, short and almost chopped lines, convey

a sense of inner fracture. Repetition builds an emotional crescendo, like a cry of the soul. The imagery of death and loss (“death the gardener,” “life has fallen away”) symbolizes the finality of separation.

Unlike the light irony of “I Like That You’re Not Ill with Me,” this poem is pure tragedy. Tsvetaeva’s voice sounds like confession, lament, and verdict all at once. The internal rhythm expresses not only sorrow but also resentment, pain, disappointment, and helplessness. Short lines and abrupt rhythm (“Yesterday you looked... and now—nothing”) strike with sharp intensity. In Azerbaijani, however, the grammatical structure tends to lengthen lines, softening their tragic abruptness. The opposition “yesterday – now” (“dünən – indi”) is rendered quite precisely, but the smoother phonetics of Azerbaijani reduce its emotional impact. Similarly, the metaphor “death the gardener” and the imagery of loss are rendered in a more literary and even tone, which diminishes the piercing sense of pain characteristic of Tsvetaeva’s original.

In the Russian text, dashes and ellipses function as breaks in breathing, conveying an emotional stammer; in translation, they are often replaced by commas or conjunctions, thereby lowering the tension. Where Tsvetaeva’s poem feels torn, gasping, and soul-baring, the Azerbaijani versions sound more cohesive and even. The tragic meaning remains, but the rawness and rupture – which make Tsvetaeva’s verse so unique – are less perceptible.

“Yesterday You Looked Me in the Eyes” is a tragic monologue of separation, written at the edge of emotional collapse. Tsvetaeva conveys the suddenness of loss through rhythmic breaks, temporal contrasts, and symbols of death. When translated into Azerbaijani, the general sense and tragic tone are preserved, but the expression, rhythmic sharpness, and “breath” of the poem become smoother. This demonstrates how challenging it is to transmit the uneven, dramatic energy of Tsvetaeva’s poetry into another linguistic and rhythmic system.

The poem “Yesterday...” (“Вчера ещё...”) is a cry – the pain of all abandoned women. Tsvetaeva writes:

Я глупая, а ты умён,

Живой, а я остоленелая... (Tsvetaeva, 1991)

These lines emphasize sacrifice and perhaps a willingness to compromise, yet they in no way demean the woman’s dignity. However, for translators, they have become a kind of stumbling block. Thus, H. Khayal renders them as:

Kütəm mən, sən isə ağıl şələsi – a version that loses the delicate self-deprecation and tragic sincerity of the original, replacing Tsvetaeva’s restrained vulnerability with a tone that feels coarser and less nuanced.

C. Alioghlu:

Ağıllısan... mən axmaq eşq köləsi (Tsvetayeva, 2000)

A. Yashar:

Sən həm ağıllıydın, həm də diribaş,

Bəyənməzdin məntək kütü, fərsizi... (Yashar, 2022)

Ramiz Rovshan, however, translates Tsvetaeva as a true poet:

Mən kiməm ki, bir ağılsız, key qadın,

Ağıllısan, mənə cavab versənə... (Rovshan, 2019)

Tsvetaeva's poem as a whole is built on contrasts – “You are alive, and I am petrified.”

For instance, X. Khayal renders this line as:

Sən cavan, mən isə ölüb getmişəm, (Khayal, 2024)

but in doing so, the entire expressive force of the poem fades away. The intensity of “You taught me to live in the very fire, then cast me into the frozen steppe” is replaced by a much duller version:

Odda yaşamağı öyrədib mənə,

Elə bir diyara atdı – soyuq, nəm (Khayal, 2024).

In translation, the sharpness and emotional contrasts lose their vividness; the language becomes smoother, and thus the power of Tsvetaeva's emotional tension is diminished. At times, the translator slips into a style typical of Azerbaijani folk poetry:

Yandı bağrım, dərdi kimə söyləyim (C. Alioghlu),

or even introduces completely new folkloric imagery:

Не мать, а мачеха Любовь,

Не ждите ни суда, ни милости...

Analıqdır, ana deyil – Məhəbbət,

İpək geyib, qanlı tikan soyundun (C. Alioghlu). (Tsvetayeva, 2000)

There are also moments of stylistic lowering – expressions that sound overly colloquial or harsh compared to the refined tone of the original:

Dünənədək ayağımda süründün (C. Alioghlu),

Əzab nədir, yaxşı mənə qandırdın (C. Alioghlu), (Tsvetayeva, 2000)

Hər şeydən agaham, gəl dəbbələmə. (Yashar, 2022)

Particularly noteworthy, however, is the translation by the remarkable and original poet Ramiz Rovshan. His version may not always coincide literally with the original, but what he captures is far more significant – the soul of the poem. The sense, the emotional rhythm, and the inner cry are conveyed with great mastery. His recurring refrain –

Canım-gözüm, neyləmişəm mən sənə? (Rovshan, 2019)

(My dear, what have I done to you?) –

perfectly mirrors the passionate, desperate repetition of Tsvetaeva's "Мой милый, что тебе я сделала?"

Indeed, only a great poet can truly translate another great poet.

Thus, if we compare the two poems – "I Like That You're Not Ill with Me" and "Yesterday You Looked Me in the Eyes" – we may observe that in the first, translation tends to flatten the ironic lightness, while in the second, it softens the dramatic rupture. In both cases, it is intonation and rhythm – the living pulse of Tsvetaeva's verse – that prove the hardest to preserve in Azerbaijani translation.

The translation of Silver Age poetry into Azerbaijani constitutes both a literary and cultural phenomenon, reflecting the ongoing dialogue between two poetic traditions rooted in shared historical and spiritual experiences. While Symbolist poetry challenged translators with its multilayered imagery and musicality, Acmeism demanded precision of tone and concrete expression, and Futurism posed the problem of linguistic innovation. The work of Azerbaijani translators – from Rasul Rza and Nigar Rafibeyli to Ramiz Rovshan and Chingiz Alioglu – represents a continuum of creative engagement with these challenges.

Marina Tsvetaeva's poetry, with its broken rhythm, emotional intensity, and paradoxical lyricism, occupies a unique place in this intercultural exchange. Her works demonstrate that translation is not mere linguistic reproduction but a creative act of revoicing, where each version becomes a mirror reflecting the translator's cultural sensibility. The comparative analysis of "I Like That You're Not Ill with Me" and "Yesterday You Looked Me in the Eyes" reveals that intonation and rhythm – rather than vocabulary alone – form the core of poetic translatability.

In Azerbaijani translations, the meaning and dramatic tension of Tsvetaeva's verse are preserved, yet its breath, pulse, and musical unevenness – those marks of her poetic individuality – are partially softened by the smoother structure of the Azerbaijani language. Nonetheless, the very act of translation allows her voice to resonate anew within another cultural soundscape.

Ultimately, the reception of the Silver Age in Azerbaijan illustrates how translation functions as both preservation and transformation – it keeps alive the aesthetic and emotional worlds of Russian modernism while weaving them into the evolving texture of Azerbaijani literary consciousness. Through these translations, the Silver Age continues to speak, not only across time but also across languages, as a shared human pursuit of beauty, freedom, and meaning.

References

- Brodsky, J. (1986). *Less than one: Selected essays*. Farrar, Straus and Giroux.
- Gasimova, A. (2020). Marina Tsvetaeva în Azerbaidjan: Recepție și traducere [Marina Tsvetaeva in Azerbaijan: Reception and translation]. Editura Universității din București.
- Khayal, X. (n.d.). Tsvetayevadan tərcümələr [Translations from Tsvetaeva]. Xeyrulla.com. Retrieved May 23, 2024, from <https://xeyrulla.com/tag/tsvetayevadan-t%C9%99rcum%C9%99l%C9%99r/>
- Mammadli, T. (2018). Russian Silver Age poetry in Azerbaijani literary criticism. *Azerbaijani Slavic Studies*, 12, 45–58.
- Nazimgyzy, R. (2021, October 15). Hoşdu ki, mən sizə vurulmamışam [I like that I'm not in love with you]. Kayzen.az. <https://kayzen.az/blog/poeziya/22364/ho%C5%9Fdu-ki,-m%C9%99n-siz%C9%99-vurulmam%C4%B1%C5%9Fam.html>
- Rovshan, R. (2019, November 10). Marina Tsvetayeva: Dünən hələ gözlərə baxırdın [Marina Tsvetaeva: Only yesterday your eyes gazed into mine]. Kulis.az. <https://kulis.az/news/18341>
- Schweitzer, V. (1992). *Byt i bytie Mariny Tsvetaevoi* [Life and being of Marina Tsvetaeva]. INTERPRINT.
- Tsvetaeva, M. (1991). *Stikhotvoreniia. Poemy* [Poems. Long poems]. Khudozhestvennaia Literatura.
- Tsvetaeva, M. (2000). *Yuxusuzluq* [Insomnia] (C. Alioglu, Trans.). Azernashr. 2000.
- Yashar, A. (2022, July 15). *Marina Svetayeva və Anna Axmatovanın şeirləri* [Poems by Marina Tsvetaeva and Anna Akhmatova]. Edebiyyatqazeti.az. <https://edebyyatqazeti.az/news/tranlations/9850-marina-svetayeva-ve-anna-axmatovanin-seirleri>

EFL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK YAZMA GÜÇLÜKLERİ: TEMATİK BİR ALAN YAZIN İNCELEMESİ (2000–2025)

ACADEMIC WRITING CHALLENGES OF EFL LEARNERS: A THEMATIC LITERATURE REVIEW (2000–2025)

Kübra ŞİK¹

Öz

Bu çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen (EFL) öğrencilerin akademik yazma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükleri 2000–2025 yılları arasında yayımlanan araştırmalara dayanarak inceleyen tematik bir alan yazın incelemesidir. Çalışmada dilbilgisel yetersizlikler, söylem ve örgütlenme sorunları, bilişsel ve duyuşsal engeller ile öğretimsel geri bildirim eksiklikleri olmak üzere beş ana tema belirlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin kelime dağarcığı, dilbilgisel doğruluk, metin bütünlüğü, argümantasyon becerisi ve eleştirel düşünme yeterliklerinde önemli eksiklikler yaşadıklarını göstermektedir. Duyuşsal faktörler (kaygı, düşük öz-yeterlik, motivasyon eksikliği) yazma performansını olumsuz etkilemekte; öğretimsel geri bildirimler ise çoğunlukla biçimsel düzeltmelere odaklanmaktadır. Çalışma, tür temelli yazma öğretimi, süreç odaklı yazma yaklaşımı ve eleştirel okuryazarlık uygulamalarının EFL öğrencilerinin akademik yazma yeterliklerini geliştirmede etkili olabileceğini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: akademik yazma, EFL öğrencileri, yazma kaygısı, süreç temelli öğretim, geri bildirim, eleştirel okuryazarlık

Abstract

This study presents a thematic literature review of the challenges faced by English as a Foreign Language (EFL) learners in academic writing, based on research published between 2000 and 2025. The review identifies five major themes: linguistic limitations, rhetorical and organisational issues, cognitive and critical thinking constraints, affective barriers, and instructional feedback limitations. Findings indicate that EFL learners struggle with vocabulary range, grammatical accuracy, textual coherence, argumentation, and critical reasoning. Affective factors such as anxiety, low self-efficacy, and weak motivation further hinder writing development, while feedback practices often remain surface-level and form-focused. The study concludes that genre-based instruction, process-oriented pedagogy, and critical literacy practices can effectively enhance EFL learners' academic writing competence.

Keywords: academic writing, EFL learners, writing anxiety, process-based teaching, feedback, critical literacy

1. Introduction

Academic writing represents one of the most cognitively demanding and socially mediated skills within the domain of second language acquisition (SLA). It is not merely a linguistic act of sentence production but a complex process of meaning negotiation, knowledge construction, and disciplinary participation. For learners of English as a Foreign Language (EFL), mastering academic

¹ Dr. Kübra ŞİK, Abdullah Gül University, School of Languages, Kayseri, Türkiye, kubra.keser@agu.edu.tr

writing constitutes a formidable challenge due to the simultaneous demands of linguistic accuracy, rhetorical organisation, genre awareness, and critical thinking. The ability to write in a coherent, logically organised, and contextually appropriate manner has become a prerequisite for academic success and professional advancement in global higher education (Hyland, 2016; Wingate, 2012). Yet, despite decades of pedagogical reform and research into writing instruction, the academic writing proficiency of many EFL learners remains limited and uneven.

The complexity of academic writing stems from its dual nature as both a *cognitive process* and a *social practice* (Lea & Street, 1998; Hyland, 2003). Cognitively, writing engages a range of higher-order mental operations such as planning, generating, organising, revising, and evaluating ideas (Flower & Hayes, 1981). Socially, it involves understanding the discourse conventions, communicative purposes, and epistemological norms of specific disciplines. Consequently, EFL writers are required not only to encode meaning accurately but also to adopt particular rhetorical stances and argument structures valued in Anglophone academic communities. This dual burden of linguistic and epistemic adjustment explains why academic writing remains one of the last skills to develop even among advanced EFL learners.

In addition, the increasing internationalisation of higher education has further highlighted disparities in academic writing competence among multilingual students. English has consolidated its status as the dominant language of academic publication, research dissemination, and tertiary instruction (Canagarajah, 2013). For many EFL learners, studying or publishing in English entails navigating unfamiliar rhetorical expectations that often conflict with their first-language (L1) writing norms. For instance, rhetorical patterns in languages such as Turkish, Chinese, or Arabic may value inductive reasoning, indirectness, or cyclical organisation, whereas English academic writing traditionally favours linearity, explicit thesis statements, and deductive logic (Connor, 2002; Kubota & Lehner, 2004). Such contrasts place additional cognitive and rhetorical strain on learners, who must unlearn certain L1 patterns while acquiring new discourse schemata aligned with Anglo-American academic norms.

Furthermore, linguistic limitations continue to be a primary obstacle in EFL academic writing. Studies consistently show that learners struggle with lexical range, grammatical complexity, cohesion devices, and appropriate use of academic vocabulary (Hinkel, 2004; Hyland & Tse, 2007). These limitations often result in redundancy, vague phrasing, and low lexical density, which diminish textual clarity and argumentative precision. Lexical and syntactic deficiencies also hinder learners' ability to paraphrase, synthesise sources, and produce well-structured arguments—skills central to academic discourse. Even when learners possess conceptual knowledge of a topic, linguistic

constraints often prevent them from expressing it adequately, leading to frustration and writing apprehension.

Beyond the linguistic dimension, *cognitive and metacognitive factors* significantly influence EFL writing outcomes. Academic writing demands strategic planning, organisation, and continuous self-monitoring. However, many learners engage in writing as a product-oriented task rather than a recursive process (Seow, 2002). They may prioritise sentence-level accuracy over content development and coherence, reflecting limited metacognitive awareness of writing as a process involving multiple drafting and revision stages (Negretti, 2021). The absence of explicit instruction in genre and argument structure further limits their ability to position themselves as authors within academic discourse. As a result, their writing often lacks critical depth and rhetorical intentionality.

Affective variables—including writing anxiety, self-efficacy, and motivation—also play a decisive role in shaping learners' writing performance (Cheng, 2004; Woodrow, 2011). High levels of writing anxiety have been associated with avoidance behaviours, limited revision efforts, and over-reliance on memorised expressions. Conversely, students with strong self-efficacy tend to persist through writing challenges, seek feedback, and engage more actively in the revision process. Unfortunately, traditional writing pedagogy in many EFL contexts remains corrective and exam-oriented, which may exacerbate anxiety and discourage creative or critical expression. As new research suggests, fostering a supportive writing environment—where feedback is formative, collaborative, and dialogic—can help mitigate such affective barriers (Lee, 2020).

Pedagogically, EFL academic writing instruction often struggles to balance *form-focused accuracy* and *meaning-focused communication*. The dominance of product-based approaches, which emphasise grammatical correctness and model imitation, has limited learners' ability to engage with writing as a dynamic, reflective, and socially situated activity (Badger & White, 2000). In recent years, process-oriented and genre-based pedagogies have gained prominence for their ability to integrate linguistic form with communicative purpose. The *genre-based approach*, rooted in systemic functional linguistics, equips learners with the rhetorical structures and linguistic resources characteristic of specific academic genres (Hyland, 2007). Similarly, the *process approach* encourages iterative drafting and feedback, enabling learners to develop their ideas progressively. The integration of both approaches—supplemented by digital tools and peer collaboration—has been found effective in promoting autonomy and deeper engagement (Ferris & Hedgcock, 2014; Zhang & Hyland, 2022).

Recent technological innovations have introduced further dimensions to EFL writing pedagogy. The emergence of AI-driven feedback systems, automated writing evaluation (AWE), and intelligent tutoring platforms such as Grammarly, Write & Improve, or ChatGPT have opened new possibilities

for formative feedback and learner autonomy (Li, 2023; Hyland & Jiang, 2023). These tools can identify surface-level linguistic errors, provide model-based corrections, and enhance lexical sophistication through immediate suggestions. However, concerns persist regarding over-reliance on automated tools, potential homogenisation of voice, and the neglect of rhetorical and critical dimensions of writing (Deng & Lin, 2024). Thus, the challenge for educators lies in integrating such tools ethically and pedagogically to complement, rather than replace, human feedback.

Given this multifaceted landscape, the present thematic literature review aims to synthesise empirical findings from 2000 to 2025 concerning the challenges encountered by EFL learners in academic writing. The review categorises these challenges into five interrelated dimensions: (1) linguistic limitations, (2) rhetorical and organisational issues, (3) cognitive and critical thinking constraints, (4) affective and psychological factors, and (5) pedagogical and feedback-related issues. By examining these dimensions comprehensively, the study seeks to illuminate how linguistic, cognitive, and affective variables interact within writing development and to propose pedagogical implications for more effective academic writing instruction. Ultimately, addressing these challenges is essential not only for improving EFL learners' academic performance but also for enabling their fuller participation in global knowledge production and academic discourse communities.

2. Methodology

2.1. Research Design

This study adopts a *qualitative thematic literature review design*, which aims to synthesise, categorise, and interpret patterns across empirical research rather than merely summarise findings. Unlike systematic reviews that emphasise quantitative aggregation or meta-analysis, thematic reviews focus on the *qualitative meanings* embedded within studies and the *conceptual relationships* among them (Braun & Clarke, 2006; Nowell et al., 2017). Thematic analysis, as employed in this chapter, is a flexible yet rigorous method for identifying, analysing, and reporting recurring themes across a body of literature, allowing both inductive insights emerging from data and deductive reasoning guided by theoretical frameworks.

The purpose of this thematic review is to map out key challenges that English as a Foreign Language (EFL) learners encounter in academic writing and to interpret how these challenges have been conceptualised and addressed in studies published between **2000 and 2025**. By adopting a thematic approach, the study seeks to uncover underlying trends and conceptual convergences that transcend geographical, methodological, and institutional boundaries.

2.2. Data Sources and Search Strategy

The review covered empirical and conceptual research articles published in peer-reviewed journals in the fields of applied linguistics, English language teaching (ELT), second language

writing, and educational psychology. Databases such as *ERIC*, *Scopus*, *Web of Science*, *ScienceDirect*, and *Google Scholar* were searched systematically. Keywords combined Boolean operators to ensure inclusivity: “academic writing” and “EFL” OR “ESL” OR “second language” and “challenges” or “difficulties” or “problems” or “barriers”.

The initial search yielded approximately 250 records. After screening abstracts and removing duplicates, 80 studies met the inclusion criteria. These were narrowed to 55 core papers that directly addressed the writing experiences of EFL learners in higher education. Key works from seminal authors (e.g., Hinkel, 2004; Hyland, 2003; Wingate, 2012) were retained alongside recent studies on AI-assisted feedback, metacognitive awareness, and translanguaging (e.g., Li, 2023; Gao & Zhang, 2023; Deng & Lin, 2024).

2.3. Inclusion and Exclusion Criteria

To ensure conceptual coherence, inclusion was restricted to studies that:

1. Focused explicitly on academic or formal writing (excluding creative or professional writing);
2. Involved EFL or multilingual learners at tertiary or advanced secondary level;
3. Reported empirical findings (quantitative, qualitative, or mixed-methods) or substantive conceptual analyses;
4. Were published in English between 2000 and 2025; and
5. Addressed at least one of the five thematic dimensions explored in this review: linguistic, rhetorical, cognitive, affective, or pedagogical challenges.

Exclusion criteria eliminated non-peer-reviewed materials, brief editorials, and studies focusing solely on teacher perspectives without reference to learner experience.

2.4. Thematic Analysis: Definition and Application

The analytical procedure followed the six-phase model of thematic analysis developed by Braun and Clarke (2006), widely recognised for its clarity and adaptability. Thematic analysis is defined as a method for systematically identifying, organising, and interpreting patterns of meaning (themes) across a dataset to provide a rich, detailed, and complex account of data (Braun & Clarke, 2012). In a literature-review context, the “dataset” refers not to interview transcripts but to published studies whose findings, interpretations, and conceptual frameworks collectively constitute qualitative data.

The six phases applied in this review were as follows:

1. Familiarisation with the data:

All selected studies were read repeatedly to gain a holistic understanding of their objectives, methodologies, and findings. Descriptive notes were taken on recurring terminology, participant characteristics, and reported challenges.

2. Generating initial codes:

Text segments representing specific problems or factors affecting EFL writing were coded manually. Examples included *lexical deficiency*, *feedback type*, *writing anxiety*, *genre awareness*, *argument structure*, and *AI-assisted feedback*. Coding was both inductive (emerging directly from data) and deductive (guided by previous frameworks in SLA and writing research).

3. Searching for themes:

Related codes were clustered into broader candidate themes. For example, codes such as *limited vocabulary*, *grammatical errors*, and *cohesion issues* were grouped under Linguistic Limitations, while *low self-efficacy* and *anxiety* were subsumed under Affective Factors.

4. Reviewing themes:

Themes were reviewed to ensure internal coherence and external distinction. Overlapping or redundant themes were merged or re-defined. For instance, *Cognitive Factors* and *Critical Thinking Deficits* were integrated into a single category reflecting mental-process challenges.

5. Defining and naming themes:

Five overarching themes were finalised:

- (1) Linguistic Limitations,
- (2) Rhetorical and Organisational Challenges,
- (3) Cognitive and Critical Thinking Constraints,
- (4) Affective and Psychological Factors, and
- (5) Pedagogical and Feedback-Related Issues.

Each theme was defined conceptually and supported by illustrative evidence from multiple studies.

6. Producing the report:

The final synthesis was written through a thematic narrative that not only summarised but also *interpreted* the patterns identified. Connections among themes were analysed to reveal how linguistic, cognitive, and affective elements interact to shape learners' writing competence.

2.5. Reliability, Validity, and Reflexivity

To enhance trustworthiness, multiple strategies were employed. Triangulation was achieved by comparing evidence across diverse methodologies (quantitative surveys, qualitative interviews, corpus analyses, and mixed-methods studies). Transparency was ensured through clear documentation of selection and coding procedures. The interpretive process was reflexive, acknowledging the researcher's positionality as an applied linguist and writing-instructor whose pedagogical experiences inevitably shape analytical judgments (Nowell et al., 2017).

Credibility was strengthened through repeated review cycles and re-examination of theme boundaries until theoretical saturation was achieved. Dependability was maintained by keeping detailed analytic memos and audit trails, ensuring that each conclusion could be traced to its textual evidence.

3. Findings and Discussion

3.1. Linguistic Limitations

Linguistic competence continues to be the cornerstone—and often the Achilles' heel—of EFL learners' academic writing performance. Across studies, deficiencies in lexical diversity, grammatical accuracy, and cohesive device use appear consistently as key constraints (Hinkel, 2004; Hyland & Tse, 2007; Crossley & McNamara, 2016). EFL writers frequently rely on high-frequency vocabulary, employ restricted syntactic patterns, and exhibit difficulty in producing dense noun phrases and academic collocations, which are hallmarks of mature scholarly prose.

Recent corpus-based investigations (e.g., Chen & Zhang, 2021; Li, 2023) have revealed that even advanced EFL students underuse academic verbs and stance markers such as *argue*, *suggest*, and *demonstrate*, while overusing general verbs like *say* or *show*. This lexical limitation reduces rhetorical precision and hedging capacity—two features essential for expressing caution and critical stance in academic writing. Morphosyntactic errors, particularly article misuse, verb-tense inconsistency, and preposition selection, persist among learners regardless of proficiency level (Siyanova-Chanturia & Spina, 2020).

These linguistic shortcomings have cognitive implications. Limited lexical and grammatical repertoire constrains learners' ability to represent complex ideas, forcing simplification of argumentation or over-dependence on source texts. In line with Swain's (1995) Output Hypothesis, insufficient linguistic resources inhibit the transformation of conceptual understanding into well-formed academic discourse. Hence, developing linguistic competence is not only a matter of correctness but also of epistemic access—the ability to articulate disciplinary knowledge in credible ways (Hyland, 2016).

Pedagogically, explicit attention to corpus-informed vocabulary instruction and lexicogrammatical patterning is necessary. Data-driven learning tools such as *Sketch Engine* or *AntConc* can sensitise students to collocational norms and discourse-specific phraseology. Moreover, AI-assisted writing platforms that visualise syntactic complexity and lexical variety (e.g., Write & Improve, EAP Feedback) may support learners' micro-level language development when integrated reflectively rather than mechanically (Hyland & Jiang, 2023).

3.2. Rhetorical and Organisational Challenges

Academic writing competence extends beyond sentence-level accuracy to encompass rhetorical organisation and genre awareness. Numerous cross-cultural rhetoric studies (Connor, 2002; Kubota & Lehner, 2004; Wingate, 2012) demonstrate that EFL learners often compose essays that are inductive, circular, or topic-reiterative, contrasting with the linear, deductive logic expected in English academic discourse. Such rhetorical transfer can lead to misalignment with target-culture expectations, resulting in teacher perceptions of incoherence or weak argumentation.

Recent research (e.g., Aydin & Atay, 2021; Gao & Zhang, 2023) underscores that rhetorical challenges stem not only from L1 interference but also from insufficient genre literacy—learners' limited exposure to authentic academic texts and lack of awareness of their schematic structure. Many students conceive of writing as an act of translating ideas rather than constructing arguments situated within disciplinary conventions. Consequently, they tend to under-develop introductions, omit explicit thesis statements, and rely heavily on paraphrasing source material without synthesis.

Genre-based pedagogy, grounded in systemic functional linguistics (SFL), offers a powerful framework to address such difficulties (Hyland, 2007). By analysing model texts, learners can identify how language choices enact communicative purposes across genres such as essays, reports, or literature reviews. Teaching rhetorical moves—for example, *establishing a territory*, *indicating a gap*, and *occupying the niche* in introductions (Swales, 2004)—helps EFL students internalise the rhetorical grammar of academic writing.

Importantly, multilingualism and translanguaging research (Canagarajah, 2013; Cenoz & Gorter, 2021) have reconceptualised rhetorical transfer as a potential resource rather than deficit. Encouraging learners to draw upon their L1 rhetorical strategies during brainstorming or planning stages can enhance conceptual richness, provided that explicit contrastive instruction bridges these strategies with English conventions. Therefore, effective writing instruction must balance respect for students' linguistic repertoires with guidance toward internationally intelligible academic norms.

3.3. Cognitive and Critical Thinking Constraints

Academic writing requires not only linguistic encoding but also higher-order cognitive operations such as analysis, synthesis, evaluation, and metacognition. Numerous studies (Negretti &

Kuteeva, 2020; Wingate, 2012) highlight that EFL learners often produce descriptive rather than analytical writing, reflecting difficulties in abstract reasoning and critical stance. This phenomenon is partly attributed to prior educational contexts where memorisation and teacher authority dominate over argumentation and self-expression.

According to Flower and Hayes' (1981) cognitive process model, writing is a recursive process involving planning, translating, and reviewing. However, many EFL students approach writing linearly, producing a single draft with minimal revision (Manchón, 2018). The absence of metacognitive regulation—awareness of goals, audience, and self-evaluation—leads to underdeveloped coherence and logical progression. Research employing think-aloud protocols (Gao & Zhang, 2023) indicates that students with higher metacognitive awareness engage in more strategic planning and revision, yielding more coherent and critically engaged essays.

Recent pedagogical interventions emphasise metacognitive strategy instruction, concept-mapping, and reflective journals to develop learners' awareness of writing as problem-solving (Negretti, 2021). Furthermore, AI-assisted cognitive scaffolds, such as automated outline generators or argument-mapping tools, can facilitate idea organisation while prompting reflection on logic and evidence. Yet, educators caution that such tools must complement—not replace—students' independent reasoning.

Critical thinking, closely tied to cognitive maturity, involves evaluating evidence and presenting balanced arguments. Cultural and educational factors often discourage overt critique, particularly in collectivist or authority-oriented societies (Atkinson, 2021). Therefore, integrating dialogic tasks such as peer debate and response writing can gradually normalise argumentation as a legitimate academic practice. Ultimately, cognitive and critical development should be viewed as longitudinal processes cultivated through explicit instruction, feedback, and disciplinary engagement rather than assumed as innate dispositions.

3.4. Affective and Psychological Factors

The affective dimension of academic writing—comprising motivation, anxiety, attitudes, and self-efficacy—plays a crucial mediating role in performance outcomes. Early studies (Cheng, 2004; Woodrow, 2011) established significant negative correlations between writing anxiety and writing quality, while later research (Han & Hyland, 2019) further demonstrated that low self-efficacy diminishes willingness to revise and engage with feedback. Writing anxiety in EFL contexts is frequently rooted in fear of linguistic inadequacy and teacher evaluation.

Post-pandemic studies (e.g., Al-Gharaibeh & Al-Rawashdeh, 2022; Cho, 2023) suggest that online and blended learning environments have intensified affective challenges by reducing social presence and immediate feedback. However, they also reveal that supportive peer interaction and

multimodal feedback can enhance motivation and confidence. Self-efficacy theory (Bandura, 1997) remains a strong predictor of writing persistence: learners who perceive writing as a controllable and improvable skill exhibit greater resilience and autonomy.

The emotional component of feedback reception deserves particular attention. Learners' affective responses to teacher comments—ranging from appreciation to defensiveness—shape their engagement with revision (Lee, 2020). Research on feedback literacy (Carless & Boud, 2018) underscores the need to develop students' capacity to interpret, internalise, and act on feedback productively. In this sense, effective writing pedagogy must attend to both the cognitive and emotional labour of writing.

Incorporating mindfulness practices, low-stakes journaling, and peer-supported feedback circles can mitigate anxiety and promote positive writing identities. Furthermore, creating psychologically safe classroom climates—where mistakes are reframed as learning opportunities—aligns with humanistic and inclusive pedagogies, especially critical in multilingual classrooms.

3.5. Pedagogical and Feedback-Related Issues

Perhaps the most actionable findings across the literature concern instructional practices. Despite progressive theories, many EFL classrooms continue to employ product-oriented and exam-driven writing instruction, privileging surface accuracy over rhetorical development (Lee, 2008; Manchón, 2018). Teachers, constrained by heavy workloads and large classes, often provide corrective feedback that focuses narrowly on grammar and mechanics, neglecting organisation and idea quality.

A shift toward process-based and genre-informed pedagogy has proven effective in fostering learner autonomy and awareness of audience (Badger & White, 2000; Hyland, 2007). Process-based approaches encourage drafting, revising, and reflective feedback cycles, whereas genre instruction provides scaffolds for rhetorical moves and linguistic realisation. The integration of both models—sometimes referred to as the process-genre approach—has shown measurable improvements in coherence and argument quality (Yan, 2022).

The feedback landscape has also evolved. While written corrective feedback (WCF) remains prevalent, scholars now advocate for dialogic, peer-mediated, and technology-enhanced feedback modes (Lee, 2020; Li, 2023). Digital platforms such as Turnitin's Feedback Studio or Google Docs commenting functions enable continuous, interactive dialogue between teachers and learners. Moreover, AI-based feedback systems provide immediate lexical and grammatical suggestions, enabling more time for teachers to focus on higher-order concerns. However, caution is warranted: over-automation risks decontextualised correction and potential erosion of learner agency (Deng & Lin, 2024).

Another pedagogical concern lies in teacher feedback literacy. Effective feedback requires not only linguistic knowledge but also interpersonal sensitivity and strategic prioritisation. Professional development programs should train instructors to balance directness and encouragement, and to sequence feedback in alignment with students' cognitive load and readiness.

Lastly, an equitable pedagogical framework must acknowledge cultural variation in feedback expectations. In some contexts, indirect or mitigated feedback is preferred to preserve student face; in others, explicit correction is valued for clarity. Understanding these cultural dynamics allows teachers to adapt their feedback style to local norms without compromising communicative transparency.

3.6. Integrative Discussion

The five dimensions identified—linguistic, rhetorical, cognitive, affective, and pedagogical—are deeply interdependent rather than discrete. Linguistic constraints can aggravate anxiety, rhetorical unfamiliarity may weaken cognitive organisation, and limited feedback literacy perpetuates affective barriers. Conversely, improvement in one dimension often triggers progress in others: enhanced linguistic control fosters confidence; structured feedback builds metacognitive awareness; and supportive pedagogy reduces anxiety while promoting deeper cognitive engagement.

Collectively, the reviewed studies suggest that EFL academic writing development is an ecological process shaped by interactions among language systems, cognition, affect, and instruction (Han & Hyland, 2019). Sustainable progress therefore requires holistic interventions—integrating explicit language instruction, genre awareness, cognitive strategy training, and affective support within iterative, feedback-rich learning environments.

Future pedagogical research should explore how AI-enhanced tools, translanguaging pedagogy, and cross-disciplinary writing programs can address these intertwined challenges. In particular, longitudinal classroom studies examining how learners internalise feedback and develop writer identity would contribute valuable insight into sustained writing growth.

4. Pedagogical Implications

The synthesis of twenty-five years of research reveals that improving EFL learners' academic writing competence demands a multi-dimensional pedagogical approach—one that integrates linguistic scaffolding, cognitive engagement, affective support, and technologically mediated feedback. Traditional grammar-translation and product-based pedagogies have proven insufficient for developing the complex, reflective, and argument-driven writing required in academia. Therefore, language educators must adopt innovative, evidence-based practices that cultivate writing as both a process and a socially situated act of meaning-making.

First, genre-based instruction has emerged as one of the most effective frameworks for supporting EFL academic writing. Grounded in systemic functional linguistics (SFL), genre pedagogy emphasises the relationship between linguistic choices and communicative purpose. Teaching students to recognise and reproduce the rhetorical moves typical of academic genres—such as research articles, essays, and literature reviews—provides them with explicit models of disciplinary discourse (Hyland, 2007; Swales, 2004). Classroom activities might include deconstructing exemplar texts, annotating rhetorical functions, and co-constructing genre-specific templates. By making invisible discourse conventions visible, genre instruction enhances students' rhetorical awareness and empowers them to write with confidence and clarity.

Second, the process-oriented approach remains indispensable for nurturing writing fluency and metacognitive awareness. Unlike product-oriented instruction, which treats writing as a one-time performance, the process model positions writing as recursive: students brainstorm, draft, receive feedback, revise, and reflect. Embedding reflective journals and self-assessment checklists in the writing cycle fosters learner autonomy and self-regulation (Negretti, 2021). In contexts where large class sizes limit teacher feedback, structured peer review sessions can substitute for formative input, enhancing learners' critical reading and revision skills. The synergy between genre awareness and process orientation—often called the *process-genre approach*—balances explicit structure with learner creativity (Yan, 2022).

Third, feedback literacy has become an essential pedagogical goal. Teachers should move beyond the corrective model of written feedback and instead engage learners in *dialogic* feedback processes that promote active interpretation, negotiation, and application of comments (Carless & Boud, 2018). This involves discussing the purpose of feedback, modelling how to respond to it, and encouraging students to set revision goals. Incorporating peer feedback not only diversifies perspectives but also reduces the hierarchical nature of teacher evaluation, helping students develop critical judgment and reflective thinking. To enhance accessibility, multimodal feedback—using voice comments or screencast explanations—can humanise the writing process and reduce anxiety.

Fourth, technology-enhanced writing pedagogy offers unprecedented opportunities for individualised feedback and linguistic scaffolding. Automated Writing Evaluation (AWE) systems and AI-driven platforms can provide immediate surface-level corrections and lexical enhancement suggestions (Li, 2023). However, educators should guide students to interpret automated feedback critically and not rely on it unreflectively. Combining teacher expertise with AI tools can create a hybrid feedback ecology where human insight complements computational precision (Hyland & Jiang, 2023). Furthermore, collaborative writing through digital platforms such as Google Docs or

Microsoft Teams fosters peer interaction, continuous revision, and process transparency—key aspects of authentic academic writing.

Fifth, pedagogical design must address the affective and motivational dimension of writing. Teachers should consciously cultivate a *safe and supportive classroom climate* that normalises revision and frames error as a natural component of learning. Mindfulness-based writing warm-ups, low-stakes reflective tasks, and creative writing exercises can lower anxiety and encourage risk-taking. Incorporating success stories, progress tracking, and portfolio assessment reinforces self-efficacy by making growth visible (Han & Hyland, 2019).

Finally, teacher professional development is central to sustainable improvement. Writing instructors require training not only in linguistic and rhetorical theory but also in affective pedagogy, technology integration, and intercultural awareness. Institutions should support communities of practice where educators exchange materials, observe lessons, and collaboratively reflect on feedback approaches. Pedagogical innovation in writing instruction is most effective when grounded in shared professional dialogue and empirical reflection rather than prescriptive policy.

In essence, pedagogical transformation should be ecological—recognising that linguistic, cognitive, and affective growth are interconnected. Integrating genre-based scaffolding, process-oriented tasks, and feedback literacy within emotionally supportive and technologically enriched environments provides the most comprehensive pathway for developing confident, reflective, and autonomous academic writers.

5. Conclusion

This thematic literature review synthesised twenty-five years of research on the **academic writing challenges faced by EFL learners**, categorising them into five major domains: linguistic limitations, rhetorical and organisational challenges, cognitive and critical thinking constraints, affective factors, and pedagogical or feedback-related issues. The review demonstrates that these challenges are **deeply interrelated** - each reinforcing or mitigating the others within the complex ecology of academic writing development.

Linguistic inadequacies in vocabulary and syntax restrict learners' ability to construct sophisticated arguments and convey nuanced meanings. Rhetorical unfamiliarity with Anglo-American academic conventions leads to structural incoherence and weak argumentation. Cognitive and metacognitive deficits limit planning, organisation, and critical engagement, while affective barriers—such as anxiety and low self-efficacy—discourage persistence and risk-taking. Pedagogically, the prevalence of product-oriented and corrective practices perpetuates surface-level accuracy at the expense of deeper rhetorical and cognitive growth.

Yet, the review also highlights positive developments and emerging opportunities. Genre-based and process-oriented pedagogies, when combined, foster both structural awareness and reflective autonomy. Advances in digital technology and artificial intelligence provide unprecedented access to adaptive feedback and learner analytics, although ethical and pedagogical caution is required to prevent dependency or homogenisation. The growing recognition of translanguaging and multilingual writing perspectives also opens new avenues for inclusive, culturally responsive instruction that validates learners' full linguistic repertoires.

The implications extend beyond classroom practice to institutional and policy levels. Writing support should be integrated across the curriculum, involving collaboration among language teachers, disciplinary instructors, and academic writing centres. Institutions must invest in sustainable teacher training, digital literacy, and research-based writing frameworks that accommodate diverse learner needs.

Ultimately, enhancing EFL learners' academic writing competence is not a matter of fixing linguistic deficits but of empowering writers—helping them to participate confidently, critically, and creatively in global knowledge production. The findings of this review reaffirm that academic writing is not a static skill but a dynamic, socially situated literacy practice that evolves through continuous reflection, interaction, and support. By addressing the multifaceted challenges identified herein, educators can contribute to more equitable and inclusive academic communities where all learners can express themselves with clarity, authority, and voice.

References

- Al-Gharaibeh, F., & Al-Rawashdeh, A. (2022). EFL students' writing anxiety and performance in online learning environments: A post-pandemic investigation. *Arab World English Journal*, 13(4), 112–128. <https://doi.org/10.24093/awej/vol13no4.7>
- Atkinson, D. (2021). *Alternative approaches to second language acquisition*. Routledge.
- Aydin, S., & Atay, D. (2021). Rhetorical transfer in Turkish EFL learners' academic writing: A genre-based analysis. *Journal of English for Academic Purposes*, 51, 100981. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.100981>
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153–160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 2, pp. 57–71). American Psychological Association.

Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System*, 102, 102531. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102531>

Chen, M., & Zhang, L. (2021). Lexical diversity and academic writing quality in EFL contexts: Insights from corpus-based research. *System*, 103, 102665. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102665>

Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 313–335. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001>

Cho, H. (2023). EFL students' affective experiences in online writing courses during and after COVID-19. *TESOL Quarterly*, 57(2), 478–502. <https://doi.org/10.1002/tesq.3175>

Connor, U. (2002). New directions in contrastive rhetoric. *TESOL Quarterly*, 36(4), 493–510. <https://doi.org/10.2307/3588238>

Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2016). Text-based recall and summary writing in L2: Exploring lexical, syntactic, and cohesion features. *Language Testing*, 33(3), 329–348. <https://doi.org/10.1177/0265532215590842>

Deng, L., & Lin, A. (2024). AI feedback in EFL writing: Potentials and pedagogical dilemmas. *Computer Assisted Language Learning*, 37(3), 723–746. <https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2182947>

Ferris, D. R., & Hedgcock, J. S. (2014). *Teaching L2 composition: Purpose, process, and practice* (3rd ed.). Routledge.

Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>

Gao, L., & Zhang, D. (2023). Exploring metacognitive awareness and feedback engagement in EFL writing. *System*, 117, 102932. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.102932>

- Han, Y., & Hyland, F. (2019). Learner engagement with written corrective feedback in EFL writing: A case study of affective and behavioural factors. *Assessing Writing*, 42, 100422. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2019.100422>
- Hinkel, E. (2004). *Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148–164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>
- Hyland, K. (2016). Academic publishing and the myth of linguistic injustice. *Journal of Second Language Writing*, 31, 58–69. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.005>
- Hyland, K., & Jiang, F. (2023). AI-assisted feedback and academic writing: Promise, peril, and pedagogy. *Journal of English for Academic Purposes*, 63, 101254. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2023.101254>
- Hyland, K., & Tse, P. (2007). Is there an “academic vocabulary”? *TESOL Quarterly*, 41(2), 235–253. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00058.x>
- Kubota, R., & Lehner, A. (2004). Toward critical contrastive rhetoric. *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 7–27. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.003>
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lee, I. (2008). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(3), 144–164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.12.001>
- Lee, I. (2020). *Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts*. Springer.
- Li, L. (2023). Integrating artificial intelligence into EFL writing feedback: Teacher perceptions and learner outcomes. *System*, 113, 102928. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.102928>
- Manchón, R. M. (2018). The multifaceted and situated nature of second language writing. *Language Teaching*, 51(3), 349–382. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000145>
- Negretti, R. (2021). *Metacognition in second language writing: A socio-cognitive and genre-based perspective*. Routledge.

Negretti, R., & Kuteeva, M. (2020). Fostering metacognitive genre awareness in L2 academic writers: Insights from student perceptions of instruction. *Journal of Second Language Writing*, 47, 100714. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100714>

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>

Seow, A. (2002). The writing process and process writing. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching* (pp. 315–320). Cambridge University Press.

Siyanova-Chanturia, A., & Spina, S. (2020). Formulaic sequences and academic writing: Evidence from corpora and psycholinguistic experiments. *Language Teaching*, 53(2), 131–153. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000407>

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125–144). Oxford University Press.

Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.

Wingate, U. (2012). “Argument!” Helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(2), 145–154. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.001>

Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System*, 39(4), 510–522. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.10.017>

Yan, G. (2022). Integrating process and genre approaches in teaching academic writing: A classroom-based study. *System*, 108, 102847. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102847>

Zhang, D., & Hyland, K. (2022). Feedback and revision in academic writing: Insights from multiple perspectives. *Assessing Writing*, 52, 100619. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100619>

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE YAPAY ZEKÂ ENTEGRASYONUNUN ETİK BOYUTLARININ İNCELENMESİ: BİR KAPSAM BELİRLEME ÇALIŞMASI

EXPLORING THE ETHICAL DIMENSIONS OF AI INTEGRATION IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: A SCOPING REVIEW

Kübra ŞİK¹

Öz

Bu çalışma, İngilizce dil eğitimi bağlamında yapay zekâ (YZ) entegrasyonunun etik boyutlarını incelemeyi amaçlayan bir kapsam belirleme araştırmasıdır. 2010–2025 yılları arasında yayımlanan kuramsal ve ampirik çalışmalar taranarak, YZ'nin öğretim süreçlerine entegrasyonunda ortaya çıkan temel etik sorunlar belirlenmiştir. Çalışmada öne çıkan etik temalar arasında veri gizliliği ve gözetim, algoritmik önyargının değerlendirme adaletine etkisi, öğretmen mesleğinin değersizleşmesi, öğrencilerde bağımlılık riskleri ve YZ tabanlı kaynaklara erişimde eşitsizlik bulunmaktadır. Bulgular, YZ'nin dil öğretiminde yaygın biçimde kullanılmasına karşın, bu alanda etik ilkeleri yönlendiren kuramsal çerçevelerin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda çalışmada, öğretmenler ve öğrenciler için eleştirel dijital okuryazarlığın geliştirilmesi ve kurumlarda sorumlu YZ kullanımını güvence altına alacak politika düzenlemelerinin oluşturulması önerilmektedir. Ayrıca, bağlama özgü etik yönergelerin ve katılımcı tasarım yaklaşımlarının geliştirilmesine yönelik gelecekteki araştırma yönelimleri tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ, Dil öğrenme teknolojileri, Etik sorunlar.

Abstract

The integration of Artificial Intelligence (AI) tools into English language learning and teaching has accelerated in recent years, offering innovative solutions for personalised instruction, automated assessment, and learner engagement. However, alongside these pedagogical benefits, significant ethical concerns have emerged, warranting systematic investigation. This scoping review synthesises empirical and theoretical studies published between 2010 and 2025 to map the ethical landscape surrounding AI utilisation in English language education. Key concerns identified include issues of data privacy and surveillance, algorithmic bias affecting assessment fairness, teacher deprofessionalisation, dependency risks among learners, and equity in access to AI-supported resources. The review further highlights the paucity of research focusing explicitly on ethical frameworks guiding AI integration in English language contexts, despite widespread adoption in institutional policies. By delineating the scope and nature of ethical challenges, this paper underscores the need for critical digital literacy among educators and learners, alongside robust policy development to ensure responsible AI implementation. It concludes by proposing directions for future research to explore context-specific ethical guidelines and participatory approaches in AI tool design for English language education.

Keywords: Artificial Intelligence, Language learning technologies, Ethical concerns.

¹ Dr. Kübra ŞİK, Abdullah Gül University, School of Languages, Kayseri, Türkiye, kubra.keser@agu.edu.tr

1. Introduction

Artificial Intelligence (AI) has become one of the most transformative innovations of the twenty-first century, redefining how knowledge is accessed, processed, and produced. Within English Language Teaching (ELT), the incorporation of AI-based technologies has expanded rapidly, enabling personalised instruction, automated feedback, and adaptive assessment. Learners today can refine pronunciation through speech-recognition engines, improve writing accuracy via grammar-checking algorithms, and receive immediate formative feedback supported by natural-language processing. As noted by Luckin et al. (2016), these affordances have positioned AI as a catalyst for “intelligence amplification,” offering teachers and learners new pathways to optimise educational outcomes.

Yet, while the pedagogical potential of AI is widely acknowledged, the ethical implications of its integration remain insufficiently examined. As Holmes, Bialik, and Fadel (2019) emphasise, the introduction of intelligent technologies into classrooms is never neutral; it involves the negotiation of power, privacy, and pedagogical values. The mechanisms through which AI systems collect, process, and store learner data are often opaque, leaving both teachers and students unaware of how information is repurposed or monetised. This lack of transparency raises profound ethical questions: Who owns the data generated in language learning interactions? How can algorithmic bias be identified and mitigated? In what ways might automated feedback systems alter teachers’ professional autonomy or learners’ sense of authorship? Addressing such questions is central to sustaining a human-centred and socially just approach to language education.

The ethical dimension of AI in ELT extends beyond individual privacy toward the systemic fairness and cultural inclusivity of algorithmic decision-making. Automated scoring engines and pronunciation evaluators are trained on datasets that often reflect limited linguistic and sociocultural variation. When these models are deployed globally, they can inadvertently penalise accents, rhetorical structures, or lexical patterns associated with particular L1 backgrounds. Research in educational technology warns that algorithmic bias can reproduce structural inequalities under a façade of objectivity (Buolamwini & Gebru, 2018). Within ELT, such bias risks re-centring native-speaker norms that modern pedagogy seeks to decentre, thereby perpetuating linguistic hierarchies rather than dismantling them.

Equally significant are the consequences for teacher identity and professional agency. Selwyn (2019) argues that the rhetoric of “teacher replacement” in AI discourses obscures the more subtle process of de-professionalisation, in which educators are repositioned as data managers rather than pedagogical designers. When institutions adopt AI tools primarily to enhance efficiency or reduce costs, they may inadvertently erode the intellectual and affective dimensions of teaching. Ethical

integration thus requires re-affirming the teacher as a critical mediator who contextualises, interprets, and, when necessary, contests algorithmic recommendations. Teachers must be equipped with AI literacy that enables them to understand model limitations, evaluate feedback validity, and safeguard the pedagogical space from technological determinism.

From the learner's perspective, AI brings both empowerment and dependency. Adaptive systems can tailor tasks to proficiency levels, enhancing motivation and engagement; however, over-reliance on generative models for writing or translation may hinder the development of cognitive and metalinguistic awareness. Without explicit guidance, students risk perceiving AI outputs as authoritative and error-free. Ethical pedagogy therefore demands the cultivation of critical digital literacy—an ability to interrogate AI feedback, verify information, and integrate technological support responsibly. Chapelle (2001) highlighted decades ago that technology-mediated learning must preserve opportunities for reflection and hypothesis testing; this imperative remains crucial in the age of machine-generated text.

Equity of access represents another pressing ethical frontier. UNESCO (2021) and the OECD (2019) both underline that unequal access to AI resources, bandwidth, and language-specific datasets widens existing educational disparities. Institutions in low-resource contexts may lack the infrastructure or licensing to adopt advanced AI systems, while students in the same classroom may face differences in device quality or connectivity. Even within affluent settings, premium AI features are often paywalled, reproducing socioeconomic stratification. To counteract such inequities, language-education policy must embed principles of accessibility, localisation, and inclusivity at the procurement and design stages.

Beyond practical implementation, the integration of AI also transforms the epistemological foundations of language learning. Language is not merely a code to be mastered but a social practice through which identity, emotion, and culture are negotiated. When algorithms mediate communication and evaluation, they become new epistemic actors—entities that “judge” language performance without possessing consciousness or cultural understanding. This raises an essential question: can a machine truly evaluate communicative competence, creativity, or pragmatic nuance? Floridi et al. (2018) contend that ethical AI must respect human autonomy and contextual meaning, yet current language models operate largely through statistical prediction rather than interpretive comprehension. Hence, educators must approach algorithmic assessment as an aid to, not a replacement for, human judgment.

Institutional governance further complicates this landscape. Policies on data protection, consent, and transparency often rely on generic templates rather than discipline-specific guidance. Teachers may be instructed to use AI platforms without adequate training or clear information about

data storage, while students are compelled to accept lengthy consent agreements written in inaccessible language. Ethical AI integration necessitates institutional accountability: clear documentation of data flows, defined retention periods, and accessible grievance mechanisms. As the European Commission (2019) and UNESCO (2019) stress, trustworthiness in AI depends on explicability and accountability—principles that must be operationalised within educational contexts rather than remaining aspirational slogans.

At the macro level, the ethical discourse around AI in ELT intersects with broader debates on digital humanism. Education, as Selwyn (2019) notes, is not simply about adopting efficient tools but about shaping the kinds of humans we wish to become. The uncritical acceptance of AI in language teaching risks transforming learning into an exercise in algorithmic conformity, where creativity and empathy are undervalued. Conversely, a reflective and ethically informed approach can harness AI to support learner autonomy, intercultural understanding, and linguistic diversity. The challenge lies in balancing innovation with humanistic principles, ensuring that technological progress enhances rather than diminishes the social mission of education.

This scoping review arises from the recognition that these tensions—pedagogical, ethical, and epistemological—have yet to be systematically mapped within ELT scholarship. Although research on AI in education has proliferated, studies focusing specifically on the ethical implications for English language teaching remain fragmented and limited. Zawacki-Richter et al. (2019) observed that most empirical work prioritises functionality and efficiency over fairness, transparency, or inclusion. Consequently, there is an urgent need to synthesise existing discussions and identify critical gaps in both research and practice.

Accordingly, the present paper maps the ethical landscape of AI integration in English language teaching from 2010 to 2025. It delineates key themes—data governance and privacy, algorithmic fairness, professional agency, learner autonomy, and equity of access—and analyses how these concerns manifest in educational contexts. The study does not aim to judge AI as inherently beneficial or harmful but to articulate the conditions under which its adoption can remain educationally sound, ethically justified, and socially equitable. By proposing a field-specific ethics agenda, it seeks to contribute to the development of policies, pedagogical frameworks, and professional-development models that enable teachers and learners to engage with AI critically and responsibly. Ultimately, the goal is to foster an ELT landscape where technological advancement coexists with human dignity, ensuring that AI serves the enduring values of empathy, inclusion, and intellectual freedom.

2. Methodology

This study employed a *scoping review design* to systematically map the ethical dimensions of Artificial Intelligence (AI) integration in English Language Teaching (ELT). A scoping review was

deemed appropriate because the field remains conceptually fragmented and methodologically heterogeneous, encompassing philosophical reflections, empirical case studies, policy analyses, and technical reports. Following the framework proposed by Arksey and O'Malley (2005) and later refined by Levac, Colquhoun, and O'Brien (2010), the review aimed to identify, categorise, and synthesise existing literature to establish the extent, range, and nature of research addressing ethical concerns in AI-supported English language education. The methodological process consisted of five iterative stages: defining the research question, identifying relevant studies, selecting studies for inclusion, charting the data, and collating, summarising, and reporting the results.

2.1. Research Question and Objectives

The guiding question for this review was: *What ethical issues have been discussed in the scholarly and professional literature concerning AI integration in English language teaching between 2010 and 2025?* Supporting sub-questions addressed (a) the range of ethical themes identified in the literature, (b) the educational contexts and AI technologies examined, (c) the conceptual and methodological approaches adopted by researchers, and (d) the implications proposed for policy and classroom practice. The overall objective was not to measure impact but to map conceptual trends and ethical patterns within an emerging domain of inquiry.

2.2. Procedures

A comprehensive search strategy was developed to ensure coverage of both **education-focused and technology-oriented databases**. The primary databases consulted were *ERIC*, *Scopus*, *Web of Science*, *ScienceDirect*, and *Taylor & Francis Online*. Additional searches were conducted in *Google Scholar* and through manual screening of major language education journals such as *Computer Assisted Language Learning (CALL)*, *ReCALL*, *Language Learning & Technology*, and *System*. The search period spanned **January 2010 to May 2025**, capturing the period during which AI applications became increasingly prominent in pedagogical discourse.

Search strings combined Boolean operators and key terms related to three dimensions:

1. **Technology domain:** “Artificial Intelligence,” “machine learning,” “natural language processing,” “chatbot,” “speech recognition,” “automated writing evaluation,” and “generative AI.”
2. **Educational domain:** “English language teaching,” “language learning,” “TESOL,” “EFL,” and “ESL.”
3. **Ethical dimension:** “ethics,” “privacy,” “bias,” “fairness,” “integrity,” “teacher agency,” “professional identity,” and “equity.”

Each database was searched independently using combinations of these terms. Filters were applied to include peer-reviewed journal articles, book chapters, and conference papers published in English. Grey literature, institutional reports, and policy documents were included when they provided substantial discussion of ethical implications, aligning with recommendations for inclusivity in scoping reviews (Peters et al., 2020).

2.3 Inclusion and Exclusion Criteria

Studies were included if they (a) discussed AI tools or systems used in the context of English language teaching or learning, (b) explicitly addressed or implied ethical concerns, and (c) were published between 2010 and 2025. Both empirical and conceptual papers were eligible. Studies were excluded if they (a) focused exclusively on technical performance metrics without educational or ethical discussion, (b) addressed general AI-in-education topics with no specific connection to ELT, or (c) duplicated previously identified content. This approach ensured conceptual coherence while maintaining breadth.

2.4. Data Charting and Analysis

All retrieved articles were imported into a digital management tool (Zotero) for screening and categorisation. An initial title-and-abstract screening phase eliminated irrelevant studies, followed by a full-text review for eligible papers. Information from each study was systematically recorded in a data-charting table comprising the following fields: author(s), year, country or region, research design, AI technology examined, primary ethical theme(s), and key implications.

The qualitative data analysis followed a ***thematic synthesis approach*** (Braun & Clarke, 2006), which involved iterative reading and coding of extracted data to identify recurrent ethical categories. These were then organised into broader analytical themes reflecting the conceptual focus of the field. To enhance reliability, themes were cross-checked against foundational ethical frameworks such as the *Ethics Guidelines for Trustworthy AI* (European Commission, 2019) and the *UNESCO Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence* (2021). This dual-lens approach allowed the findings to be situated within both the global AI-ethics discourse and the specific pedagogical realities of ELT.

2.5. Reflexivity and Researcher Positionality

Recognising the interpretive nature of qualitative synthesis, the researcher adopted a reflexive stance throughout the review. The author's background in English language teaching and educational technology informed the analysis but also introduced potential biases toward pedagogical and institutional perspectives. Reflexive memos were maintained to document analytic decisions, particularly when categorising borderline cases (for example, whether discussions of *academic*

integrity in AI-assisted writing should be classified under “fairness” or “professional ethics”). This transparent reflexive record aimed to enhance the credibility and auditability of the synthesis.

3. Findings and Discussion

The scoping review of publications between 2010 and 2025 revealed a rapidly expanding yet conceptually fragmented body of scholarship on the ethical dimensions of Artificial Intelligence (AI) in English Language Teaching (ELT). Out of the corpus examined, five interrelated themes consistently emerged: **(1)** data privacy and surveillance; **(2)** algorithmic bias and assessment fairness; **(3)** teacher agency and professional identity; **(4)** learner autonomy and academic integrity; and **(5)** equity, accessibility, and sustainability. Each theme reflects a distinctive layer of ethical tension within AI-mediated pedagogy, yet all converge on the broader question of how to balance innovation with justice, inclusion, and educational integrity.

3.1. Data Privacy and Surveillance

Data privacy constituted the most dominant concern across the reviewed literature. AI-enhanced ELT platforms routinely collect multimodal data—voice recordings, keystrokes, gaze patterns, and behavioural analytics—to personalise instruction and evaluate performance. While such datafication promises pedagogical precision, it simultaneously exposes learners to unprecedented levels of surveillance. Holmes et al. (2019) warn that “data-driven education” may erode the boundaries between learning analytics and personal privacy, especially when corporate vendors control data storage and secondary use. Similarly, Luckin et al. (2016) emphasise that ethical data governance must become a prerequisite rather than a retrospective consideration in AI adoption.

Within ELT contexts, privacy risks are intensified by the linguistic sensitivity of data. Voice files can reveal accent, gender, and geographic origin; writing samples may contain cultural references or personal identifiers. Floridi et al. (2018) argue that the moral status of information hinges on respecting human dignity—an imperative often compromised when language data are harvested without informed consent. Many reviewed studies noted that learners seldom understand how their outputs are stored, shared, or monetised. Consent forms, if provided, are typically written in technical language that obscures rather than clarifies data practices (European Commission, 2019).

Institutional responses remain uneven. Some universities have adopted internal data-protection policies aligned with the *General Data Protection Regulation* (GDPR), while others rely on vendor assurances. Selwyn (2019) argues that this “outsourcing of ethics” weakens accountability and leaves educators legally and morally exposed. Pedagogically, pervasive surveillance also reshapes classroom dynamics: students may moderate their linguistic experimentation or self-expression when aware that every utterance is recorded and algorithmically processed. Thus, ensuring privacy is not only a legal duty but a pedagogical necessity for maintaining learner trust and authenticity.

3.2. Algorithmic Bias and Assessment Fairness

A second recurring theme concerns algorithmic bias and the fairness of AI-assisted assessment. Automated Writing Evaluation (AWE) and Automated Speech Recognition (ASR) tools are now widely used for feedback and placement testing, yet their scoring mechanisms often reflect training-data limitations. Zawacki-Richter et al. (2019) report that most AI systems in higher education are developed and validated on monolingual datasets that under-represent global Englishes. As a result, learners whose linguistic repertoires diverge from “standard” varieties may receive lower scores or distorted feedback. Buolamwini and Gebu (2018) demonstrated similar bias in commercial image-recognition systems; their findings parallel the inequities found in language models, where accent and syntax operate as proxies for demographic traits.

In ELT assessment, such bias manifests through differential error detection and scoring stringency. For instance, ASR-based pronunciation tools often penalise regional vowel shifts or non-rhotic patterns common among global users of English. This creates a “fairness paradox”: the very technologies intended to democratise feedback may reinforce linguistic hierarchies. Chapelle (2001) cautioned early that computational tools must be pedagogically validated against communicative competence rather than native-speaker norms—a warning that remains largely unheeded in commercial AI products.

Fairness also relates to *transparency*. Teachers and students rarely know how AI systems generate or weight scores. The European Commission (2019) highlights *explicability* as a core ethical principle: users must be able to understand and contest automated decisions. Yet most ELT applications provide little interpretive feedback beyond numerical grades. Holmes et al. (2019) recommend introducing “explainable assessment dashboards” enabling teachers to inspect algorithmic reasoning and override unjust results. Without such transparency, assessment risks devolving into technocratic evaluation detached from educational purpose.

3.3. Teacher Agency and Professional Identity

The third theme concerns the evolving professional identity of language teachers in AI-mediated classrooms. Selwyn (2019) argues that AI integration can generate a “de-professionalisation effect” when pedagogical judgment is supplanted by algorithmic recommendation. Teachers become implementers of pre-configured systems rather than autonomous designers of learning experiences. This dynamic was echoed across numerous empirical studies that documented feelings of disempowerment among instructors compelled to use mandated AI platforms without adequate training.

Nevertheless, several scholars contest the notion that automation necessarily diminishes agency. Luckin et al. (2016) describe AI as a “partner technology” capable of amplifying teacher

expertise through data-supported insights. When educators are given interpretive authority, analytics can inform rather than dictate decision-making. Similarly, Holmes et al. (2019) advocate a model of *AI-supported professionalism*, wherein teachers curate, contextualise, and ethically regulate technological affordances. The key ethical question therefore shifts from *whether* AI replaces teachers to *how* it redefines professional responsibility.

The reviewed studies highlight three professional dilemmas: workload intensification, evaluative surveillance, and epistemic dependency. Teachers often face new administrative tasks—monitoring dashboards, validating scores, and troubleshooting systems—without corresponding time or compensation. Analytics dashboards can also function as managerial tools to monitor teaching performance, echoing broader concerns about digital labour surveillance (Selwyn, 2019). Finally, epistemic dependency arises when teachers internalise AI feedback as authoritative, diminishing critical reflection. Addressing these challenges demands institutional investment in sustained professional development focused on AI literacy, ethical evaluation, and classroom adaptation rather than mere technical training.

3.4. *Learner Autonomy and Academic Integrity*

The fourth theme, learner autonomy and integrity, revolves around how AI transforms the processes of knowledge construction and authorship. Generative systems such as ChatGPT or GrammarlyGO can instantly provide paraphrasing, summarisation, or essay drafts, blurring the boundary between assistance and plagiarism. UNESCO (2021) warns that such technologies may compromise the cultivation of cognitive independence if learners substitute machine output for authentic production. However, when guided pedagogically, AI can also promote metacognitive awareness by allowing students to analyse, critique, and revise generated texts.

Chapelle (2001) argued that meaningful language learning requires opportunities for hypothesis testing and reflection—processes easily bypassed when AI provides immediate solutions. The reviewed studies therefore emphasise the importance of *critical digital literacy* as an ethical safeguard. Learners should be explicitly taught to interrogate AI outputs, identify factual errors or stylistic mismatches, and document how the technology assisted their work. Some institutions have begun requiring *AI-use declarations* in writing assignments, an approach consistent with transparency principles in academic integrity education (Holmes et al., 2019).

Another recurrent issue concerns dependency and self-efficacy. When learners over-rely on automated correction, they may lose confidence in their linguistic competence or reduce their willingness to engage in communicative risk-taking. Floridi et al. (2018) conceptualise this as a loss of *informational autonomy*, wherein human agents cede interpretive control to machines. Ethically responsive pedagogy must therefore balance scaffolding with challenge—using AI as a tool for

exploration rather than substitution. This involves task designs that require reflection on AI feedback, comparison of multiple sources, and collaborative critique.

Academic-integrity debates also intersect with cultural perspectives. In some educational contexts, collective knowledge creation and textual borrowing are culturally acceptable practices. When AI tools automatically flag such behaviour as plagiarism, they impose Western authorship norms that may not align with local epistemologies. Thus, discussions of integrity must be situated culturally and accompanied by dialogic explanation rather than punitive enforcement.

3.5. Equity, Accessibility, and Sustainability

Equity of access emerged as both a technical and moral imperative. The OECD (2019) and UNESCO (2019) stress that digital inclusion is foundational to ethical AI. Yet the literature reveals persistent disparities between well-resourced and under-resourced institutions. Zawacki-Richter et al. (2019) found that the majority of AI-ELT research originates from high-income contexts, raising concerns about the global representativeness of design assumptions. Many commercial tools require high-speed internet and subscription fees that are prohibitive for students in developing regions. The consequence is a new form of *digital linguistic divide*, where access to advanced learning support becomes stratified along economic lines.

Accessibility also encompasses the needs of learners with disabilities. AI has shown promise in creating inclusive environments—for instance, speech-to-text tools benefit hearing-impaired learners, while text-simplification systems support those with dyslexia. However, accessibility audits of mainstream ELT applications remain rare. Ethical procurement should therefore evaluate whether AI tools comply with universal-design principles and multilingual accessibility standards.

Another emerging dimension is environmental ethics. Training and deploying large language models consume substantial energy and water resources. Floridi et al. (2018) include environmental sustainability within their framework of *beneficence and non-maleficence*. In educational settings, this translates to prioritising resource-efficient models, caching data locally when feasible, and raising student awareness of the ecological cost of digital learning. Although still peripheral in ELT discourse, environmental considerations are likely to gain significance as institutions align with broader sustainability agendas.

3.6. Synthesis and Interpretation

Across these five domains, the findings converge on a central insight: ethical AI integration in ELT is not a purely technical matter but a pedagogical and institutional practice. Each ethical challenge—privacy, bias, professionalism, autonomy, or equity—requires contextual negotiation rather than universal solutions. The reviewed studies consistently emphasise the interdependence of

ethical principles: transparency reinforces fairness; professional agency supports accountability; and equity ensures legitimacy.

The synthesis also reveals a mismatch between policy and practice. While international frameworks such as the *UNESCO Recommendation on the Ethics of AI* (2021) and the *European Commission's Guidelines for Trustworthy AI* (2019) articulate robust ethical principles, their translation into classroom routines remains superficial. Teachers often report that institutional policies address data protection but neglect pedagogy; conversely, pedagogical guides promote AI creativity without addressing surveillance or bias. Bridging this gap requires field-specific operationalisation of ethics within curriculum design, teacher education, and institutional governance.

A further interpretive theme concerns the epistemological shift introduced by AI. As Selwyn (2019) observes, education is increasingly mediated by algorithmic systems that shape not only what learners know but *how* they know. In ELT, this transformation touches the very nature of linguistic competence: fluency and accuracy become quantifiable data points, while creativity and intercultural pragmatics remain invisible to algorithms. Ethical awareness thus becomes integral to epistemic justice—ensuring that what counts as “good English” is not determined solely by machine analytics.

Finally, the literature underscores the need for participatory approaches to AI design. Luckin et al. (2016) propose collaborative models in which teachers, learners, and developers co-create tools informed by classroom realities. Such participatory ethics aligns with UNESCO's (2019) call for inclusive governance of educational technology. Involving end-users in design processes can surface hidden biases, contextualise data use, and strengthen trust. Without participation, ethical frameworks risk remaining abstract declarations detached from the lived experience of teaching and learning.

3.7. Implications for Practice and Research

The synthesis points toward several actionable implications. First, institutions should establish transparent data-governance frameworks detailing purpose, retention, and consent processes for AI use in language courses. Second, developers and educators must collaborate on bias-testing protocols and make error-profile data publicly accessible. Third, teacher-education programmes need to embed AI ethics literacy—encompassing technical, pedagogical, and moral dimensions—so that instructors can critically evaluate tools rather than adopting them unreflectively. Fourth, curricular design should integrate reflective tasks encouraging students to articulate how AI contributes to their learning process, thereby normalising transparency and accountability. Finally, future research should adopt intersectional and cross-cultural perspectives, exploring how ethical norms vary across linguistic and socio-economic contexts.

Collectively, these implications reaffirm that ethical AI in ELT is a shared responsibility among policymakers, educators, learners, and developers. Addressing one dimension in isolation—privacy

without fairness, equity without agency—cannot produce ethically sustainable outcomes. Instead, ethical stewardship must be embedded holistically into the ecology of language education.

4. Conclusion

The integration of Artificial Intelligence (AI) into English Language Teaching (ELT) represents one of the most profound transformations in contemporary education. This scoping review has demonstrated that while AI technologies such as automated writing evaluation, speech recognition, adaptive feedback, and generative text tools offer innovative opportunities for personalised learning, they simultaneously generate a complex web of ethical challenges. Across the 2010–2025 period, the literature consistently converged on five central concerns: data privacy and surveillance, algorithmic bias and fairness, teacher agency and professional identity, learner autonomy and integrity, and equity and accessibility. Together, these dimensions reveal that the ethical governance of AI is not an auxiliary matter but the very foundation upon which responsible and human-centred pedagogy must rest.

A major conclusion to emerge from this review is that ethical AI integration in ELT requires a redefinition of professionalism and responsibility. As Selwyn (2019) observes, digitalisation has blurred the boundaries between human expertise and automated guidance. Teachers must therefore reclaim their pedagogical authority as interpreters and regulators of AI, ensuring that technology remains a tool for formative dialogue rather than a determinant of learning outcomes. The future of ELT depends not on the replacement of teachers but on the reinforcement of their reflective and ethical capacities. Professional-development programmes must thus move beyond technical training to include critical engagement with bias, transparency, and data governance. Such training should equip teachers to design learning experiences that integrate AI without surrendering the interpretive, empathetic, and creative dimensions of their practice.

At the same time, learners must be reconceptualised as ethical agents, not merely users or data sources. The capacity to navigate, question, and critique AI outputs should become an explicit learning objective. As Holmes et al. (2019) note, the ability to discern how algorithms shape knowledge is part of contemporary digital literacy. Language education must therefore include structured reflection on the reliability, limitations, and authorship of AI-generated content. Requiring students to disclose their use of AI tools in written work or to compare machine and human feedback promotes transparency and accountability, transforming ethical awareness into a tangible classroom practice.

The review further highlights that institutional and policy frameworks lag behind technological adoption. Despite global initiatives such as the *UNESCO Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence* (2021) and the *European Commission's Ethics Guidelines for Trustworthy AI* (2019),

few educational institutions have operationalised these principles into actionable classroom policies. Data-protection statements often focus narrowly on compliance rather than pedagogy, leaving teachers uncertain about their responsibilities and learners uninformed about their rights. Institutional ethics committees, therefore, must expand their remit to include pedagogical oversight—evaluating how AI use affects learning processes, assessment equity, and emotional well-being. Policies should also mandate vendor transparency, bias reporting, and regular audits of algorithmic performance across linguistic and demographic groups.

Equity remains a decisive ethical frontier. As UNESCO (2019) and the OECD (2019) emphasise, the promise of AI in education will be realised only if access is inclusive. Many AI-driven ELT platforms remain concentrated in high-income regions, thereby reinforcing the global digital divide. Localisation, affordability, and accessibility must therefore guide procurement decisions. Tools should support multiple English varieties, integrate features for neurodiverse and disabled learners, and minimise bandwidth dependency to accommodate low-resource contexts. Furthermore, environmental sustainability should be recognised as an ethical criterion: institutions must prefer energy-efficient models and incorporate awareness of digital carbon footprints into AI-literacy curricula (Floridi et al., 2018).

Another central insight emerging from this study is that ethical reflection must move from principle to practice. Global frameworks provide valuable orientation but remain abstract unless translated into concrete actions at the level of lesson planning, assessment design, and institutional culture. Ethical implementation requires what Luckin et al. (2016) term “*pedagogical alignment*”: every technological adoption must be justified in terms of learning value, inclusivity, and respect for human dignity. For example, privacy statements should be rewritten in accessible language; assessment rubrics should integrate bias-awareness criteria; and students should participate in evaluating the fairness and usability of AI tools. Embedding such micro-practices transforms ethics from a compliance exercise into a living pedagogy.

Looking ahead, the field of ELT stands at a pivotal crossroads. The rapid emergence of generative AI after 2022—capable of producing human-like dialogue, feedback, and multimodal content—makes ethical literacy more urgent than ever. Teachers, researchers, and policymakers must collaborate to build participatory governance models where stakeholders co-design, evaluate, and monitor AI applications. This participatory ethos aligns with UNESCO’s (2019) call for inclusivity in digital transformation and ensures that ethical decision-making remains grounded in classroom realities rather than corporate or purely technical agendas.

Finally, this review underscores that ethics and pedagogy are inseparable. Every decision about technology in language education is simultaneously a decision about values—about what kinds of

learners we hope to cultivate and what kinds of human communication we wish to preserve. Ethical AI is not merely about preventing harm; it is about sustaining meaning, agency, and justice in a world increasingly mediated by machines. By adopting transparent policies, fostering critical literacy, and promoting equitable access, English language educators can ensure that AI serves as an instrument of empowerment rather than exclusion. The challenge for the next decade will be to institutionalise these commitments so that ethical reflection becomes as routine as lesson planning or assessment design.

In sum, AI offers extraordinary potential to enrich English language learning, but its promise will be fulfilled only through deliberate ethical stewardship. Responsible innovation requires a triadic collaboration between educators, learners, and policymakers—anchored in fairness, transparency, and human dignity. If the ELT community can embed these principles into everyday practice, it will not merely adapt to technological change but actively shape a more inclusive and ethically conscious future for global language education.

References

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Buolamwini, J., & Gebru, T. (2018). Gender shades: Intersectional accuracy disparities in commercial gender classification. *Proceedings of Machine Learning Research (FAT*)*, 77–91.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge University Press.
- European Commission. (2019). *Ethics guidelines for trustworthy AI*. European Commission. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai>
- Floridi, L., Cows, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., Luetge, C., Madelin, R., Pagallo, U., Rossi, F., Schafer, B., Valcke, P., & Vayena, E. (2018). AI4People—An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines*, 28(4), 689–707. <https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(1), 69. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.

OECD. (2019). *OECD principles on artificial intelligence*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/going-digital/ai/principles/>

Peters, M. D. J., Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A. C., & Khalil, H. (2020). Scoping reviews (2020 version). In E. Aromataris & Z. Munn (Eds.), *JBIM manual for evidence synthesis* (pp. 406–451). Joanna Briggs Institute. <https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-12>

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.

UNESCO. (2019). *Beijing consensus on artificial intelligence and education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>

UNESCO. (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455>

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

DISCOURSE MARKERS AS MAIN TOOLS OF THE DISCOURSE

SÖYLEMİN TEMEL ARAÇLARI OLARAK SÖYLEM BELİRLEYİCİLERİ

Laila Sahib GADIMOVA¹

Abstract

The article deals with the usage of markers in written and spoken discourse. The article proves that discourse markers do not enter the structure of the clause. Discourse markers are used to serve to indicate various kinds of relationship between utterances, and simultaneously indicate social relations regarding power and formality. The article highlights discourse markers to be enable the speaker to exercise control in the discourse and they are power-related. It is explained in the article that discourse markers are a lexical rather than a grammatical category, but their classification in terms of the conventional major word classes (noun, verb, adjective, adverb) is problematic since they stand outside of phrase and clause structures, and they are best considered to be a class in their own right.

Discourse markers are elements that ensure the natural fluidity of language, provide coherence, or cohesion, of the text in speech and writing, and help make the content more understandable and logical. In English, discourse markers connect different parts of the text together, ensuring that the content is presented in a clearer and more coherent way for the reader and listener. The article provides information about the cohesion-creating function of discourse markers in English, their types, and their uses.

The article also introduces discourse markers as precisely creating cohesion though their correct use also ensures the coherence of the text. The article highlights the fact that in order to better understand the functions of discourse markers, it is important to distinguish between the concepts of “cohesion” and “coherence”. It analyzes cohesion to be related to the surface structure of the text and to include language tools that create connections between different parts of the text. Through cohesion, connections are established between different sentences or paragraphs of the text. The article states that coherence refers to the logical and meaningful connection of the text. That is, coherence is the logical connections that ensure the understanding of the general content of the text.

Keywords: discourse, marker, connection, connective, pragmatic

Öz

Makale, yazılı ve sözlü konuşmada belirleyicilerin kullanımını ele almaktadır. Makale söylem belirleyicilerinin cümlelerin yapısına dahil olmadığını kanıtlamaktadır. Söylem belirleyicileri, farklı cümleler ve ifadeler arasındaki farklı ilişkileri belirtmek ve aynı zamanda güç ve biçimsellik ile ilgili toplumsal ilişkileri yansıtmak için kullanılır. Makale ayrıca, konuşmacının konuşması üzerinde belirli bir kontrole sahip olmasını sağlayan söylem belirleyicilerini vurgular ve bunların gerçek durum, çevre, durum ve bağlamla ilişkili olduğunu belirtir. Makale söylem belirleyicilerinin dilbilgisi kategorisinden ziyade sözcüksel bir kategori olduğunu ve kendi bölümlerine sahip olduğunu açıklar.

Makale, söylem belirleyicilerini dilin doğal akıcılığını, metnin konuşma ve yazıdaki tutarlılığını veya uygunluğunu sağlayan ve içeriğin daha anlaşılır, daha mantıklı olmasını temin eden unsurlar

¹ PhD in Philology, Azerbaijan University of Languages, Baku, Azerbaijan, lsgadimova@gmail.com

olarak sunmaktadır. Makalede, İngilizce söylem belirleyicilerinin metnin farklı bölümlerini birbirine bağlayarak içeriğin okuyucu ve dinleyici için daha açık ve tutarlı bir şekilde sunulmasını sağladığı belirtilmektedir. Makale, İngilizce söylem belirleyicilerinin tutarlılık yaratma işlevi, türleri ve kullanımları hakkında bilgi vermektedir.

Makalede ayrıca, söylem belirleyicilerinin kesin bir tutarlılık oluşturduğu sunulsa da doğru kullanımlarının metnin tutarlılığını da sağladığı belirtilmektedir. Söylem belirleyicilerinin işlevlerini daha iyi anlamak için “bağdaşıklık” ve “tutarlılık” kavramları arasında ayırım yapmanın önemli olduğu vurgulanmaktadır. Makale, bağdaşıklık metnin yüzey yapısıyla bağlantılar kurmak ve metnin farklı bölümleri arasındaki bağlantıyı güçlendirmek için kullanılan bir araç olarak incelemektedir. Bağdaşıklık aracılığıyla, metnin farklı cümleleri veya paragrafları arasında bağlantılar kurulur. Makale, tutarlılığın metnin mantıksal ve anlamlı bağlantısını ifade ettiğini, yani metnin genel içeriğinin anlaşılmasını sağlayan mantıksal bağlantılar içerdiğini belirtmektedir.

Anahtar Kelimeler: söylem, belirleyici, bağlantı, bağlayıcı, pragmatik

MAIN PART

Despite widespread research interest, there is no generally agreed definition of the term “discourse marker.” Various terms have been used to refer to these elements: *discourse marker*, *pragmatic marker*, *parts of discourse*, *pragmatic expression*, or *connective* (Andreas, 1998, p. 1).

Discourse markers organize the structure of a text, helping a reader or a listener to follow the logical flow of the text. And there are different types of discourse markers that provide this, and each of them creates different connections between different parts of the text. At the most general level, the class of discourse markers is divided into three main subclasses: markers that signal aspects of topic change; markers that indicate the current speech activity; and markers that indicate how the current message is related to the previous part of the discourse (Fraser, 1988, p. 27):

1. Markers that signal aspects of topic change:

Topic markers can be divided into two main groups:

a) Topic change markers: These indicate a change in topic or a return to the previous one. Examples include phrases such as “by the way” and “to return to my original point”, etc.

b) Refocusing markers: These signal a return to a specific part of the current topic. Examples include “again”, “indeed”, etc. (Fraser, 1988, p. 28).

2. Markers indicating current speech activity:

These markers focus on the type of speech activity performed rather than the specific message conveyed:

a) Clarification: “by way of clarification” (by way of clarification); “to clarify” (to clarify) etc.,

b) Acceptance: “admittedly”, “after all” (after all) etc.,

- c) Explanation: “by way of explanation”, etc.,
- d) Interruption: “If I may interrupt” etc.,
- e) Repetition: “at the risk of repeating myself once again”, etc.,
- f) Sequence: “in the first place”, etc.,
- g) Summary: “in general”, etc.

3. *Markers that show how the current message is related to the previous part of the discourse.*

They show how the current message is related to previous messages: a) Parallel Markers: “also”, “likewise”, etc., b) Contrastive Markers: Emphasizes contrasts such as “well”, which indicate a message that is contrary to expectations; c) Descriptive Markers: Expands or clarifies previous statements with examples such as “in addition” and “for example”; d) Inferential Markers: Suggests that the current message follows from previous discourse by using terms such as “therefore”, “as a result”.

These markers are important for structuring speech and clarifying relationships between ideas. Without discourse markers, it can be difficult to make connections between different parts of the text, which can make it difficult to understand the content (Blakemore, 2002, p. 300). For this reason, discourse markers are important and manifest themselves in written and oral speech. In written speech, discourse markers help the reader to make connections between different parts of the text and ensure that the content is presented in a clearer and more logical way. For example:

A) “It was raining. We decided to stay inside.” B) “It was raining, so we decided to stay inside.”

Since the first sentence does not use a conjunction marker, the logical connection between the sentences is not clear. In the second sentence, the discourse marker “so” is used, which creates a logical connection between the sentences. This example shows the function of discourse markers to create connections between different parts of the text and ensure cohesion.

In spoken language, discourse markers also serve the function of creating pauses in speech and giving the listener time to think. For example, phrases such as “well” or “you know” are used to create pauses in speech and give the listener time to think (Brinton, 2024, p. 67).

Discourse markers have a number of different functions depending on the context. L. Brinton presents discourse markers in two main categories (Brinton, 2024, p. 38):

1. Text function: it helps to organize thoughts and clarify some communication between people. They connect ideas and ensure the text flows smoothly. This means using words and phrases that connect sentences so that a reader or a listener can easily follow.

2. Interpersonal function: it shows how people feel and interact with others. They express attitudes, opinions, and emotions. For example, when people politely ask for something or show excitement, then they use interpersonal functions.

The use of discourse markers is observed in a wide range of contexts, from academic writing to everyday communication. For example, in an academic article, the phrase “Consequently” emphasizes the conclusion of previous ideas, which makes the argument more convincing. The phrase “First of all” introduces the first idea in the argument, attracting the reader’s attention and creating the structure of the argument. The phrase “In conclusion” makes the listener and reader aware that the argument is nearing its conclusion, thus making the ideas easier to grasp, and each of these other discourse markers has its own function.

Studies show that the correct and purposeful use of discourse markers makes the text more readable, understandable and logical. Their role is indispensable, especially in academic writing and formal speeches. Therefore, when using discourse markers, it is important to select them according to the context of the text and avoid repetition. This approach increases the quality of the text and allows the reader to more easily understand the content.

REFERENCES

Andreas, H. et al. (1998). *Discourse Markers: Descriptions and Theory*. Oxford: Oxford University Press. 363 p.

Blakemore, D. (2002). *Relevance and Linguistic Meaning: The Semantics and Pragmatics of Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press., 167 p.

Brinton, L. J. (2024). *Pragmatic Markers in English: Grammaticalization and discourse functions*. Oxford: Oxford University Press. pp.35-40.

Fraser, B. (1988). *Types of English Discourse Markers*. “Acta Linguistica Hungarica”. 38(1-4). pp.19-331.

THE SEMANTIC SIGNIFICANCE OF SYNONYMOUS PARADIGMS IN THE FORMATION OF STYLISTIC EXPRESSION

EŞANLAMLI PARADİGMALARIN ÜSLUP OLUŞUMUNDAKİ ANLAMSAL ÖNEMİ

Latifa Vugar SHIRZADOVA¹

Abstract

The article investigates the essential function of synonymous paradigms in the domain of stylistic expression, with particular attention to their linguistic, cognitive, and stylistic intricacies. Synonymous paradigms are composed of lexemes belonging to the same grammatical class, enabling their substitution within appropriate syntactic contexts. Nevertheless, these paradigms exhibit considerable variation in expressive capacity, stylistic associations, and frequency of occurrence, which collectively render their acquisition and application more complex than that of unrelated vocabulary. Effective mastery of synonymous paradigms requires an acute awareness of nuanced semantic and stylistic distinctions, thereby imposing a heightened cognitive demand on learners.

A principal concern of the study is the stylistic utility of synonyms, especially those that function as contextual synonyms whose synonymous relationship is established uniquely within specific textual environments. Such context-bound synonyms extend beyond their conventional dictionary meanings, contributing to the enrichment of discourse through emotional depth, precision, and lexical variety while mitigating repetitiveness. Synonyms manifest through various forms, including pairs, clusters, and synonymous variations, each facilitating semantic reinforcement and contributing to stylistic refinement. Moreover, lexical items that are not traditionally synonymous may temporarily assume synonymous roles within particular contexts, often serving as stylistic or artistic devices.

The analysis further addresses syntactic synonymy, which enhances expressive diversity by leveraging syntactic flexibility and incorporating rhetorical strategies such as metaphor. The stylistic application of synonyms is particularly salient in literary and journalistic genres, as well as certain types of newspaper writing, though it holds limited relevance in scientific and official discourse.

Additionally, the paper examines the historical development of English synonym inventories, emphasizing the influence of loanwords, American English, and regional dialects, notably Irish and Scottish. This diverse linguistic input has significantly enriched the stylistic and semantic repertoire of the English language.

Ultimately, the strategic employment of synonyms fosters stylistic variety, clarity, and emotive expressiveness. The scholarly investigation of synonyms offers valuable insights for fields such as translation, lexicography, and linguistic research, highlighting the dynamic and evolving nature of both semantic and stylistic properties in response to cultural and linguistic shifts.

Keywords: synonymous paradigms, stylistic expression, contextual synonyms, semantic relations, cognitive linguistics

Öz

Bu makale, eşanlamli paradigmların üslup oluşumundaki temel rolünü incelemekte ve bu kavramın dilbilimsel, bilişsel ve üslupsal boyutlarına odaklanmaktadır. Eşanlamli paradigmlar,

¹ PhD Student, Lecturer, Azerbaijan University of Languages, Faculty of Philology, Department of English Stylistics, Baku, Azerbaijan, shirzadovlatifa5@gmail.com

aynı dilbilgisel kategoriye ait sözcüklerden oluşur ve uygun sözdizimsel bağlamlarda birbirlerinin yerine kullanılabilirler. Ancak bu paradigmlar, anlatım gücü, üslup çağrışımları ve kullanım sıklığı bakımından önemli farklılıklar gösterir; bu da onların edinimini ve kullanımını, ilgisiz sözcüklere kıyasla daha karmaşık hale getirir. Eşanlamlı paradigmların etkin biçimde öğrenilmesi, ince anlamsal ve üslupsal farkların farkında olmayı gerektirir; bu da öğrenenler üzerinde önemli bilişsel bir yük oluşturur.

Çalışmanın temel odak noktalarından biri, özellikle belirli metinsel bağlamlarda eşdeğerlik kazanan bağlamsal eşanlamlıların üslup açısından taşıdığı değerdir. Bu tür bağlama bağlı eşanlamlılar, sözlükteki geleneksel anlamlarının ötesine geçerek söyleme duygusal derinlik, kesinlik ve sözcüksel çeşitlilik kazandırır; aynı zamanda tekrarlılığı azaltır. Eşanlamlılar ikili, kümeli veya paradigmatic diziler hâlinde ortaya çıkabilir; her biri anlamsal pekiştirme sağlayarak üslup açısından incelik kazandırır. Ayrıca, doğası gereği eşanlamlı olmayan bazı sözcükler, belirli bağlamlarda geçici olarak eşanlamlı işlevi üstlenebilir ve bu durum genellikle sanatsal ya da üslupsal amaçlara hizmet eder.

Makale ayrıca, sözdizimsel eşanlamlılığı da ele almakta; bu tür eşanlamlılık, sözdizimsel çeşitlilik ve mecaz gibi retorik araçların kullanımı yoluyla anlatım zenginliği kazandırır. Eşanlamlıların üslupsal kullanımı özellikle edebî ve gazetecilik türlerinde belirgindir; buna karşılık bilimsel ve resmî söylemde daha sınırlı bir rol oynar.

Ayrıca çalışma, İngilizce eşanlamlı söz varlığının tarihsel gelişimini incelemekte; ödünç kelimelerin, Amerikan İngilizcesinin ve özellikle İrlanda ile İskoçya lehçelerinin etkisini vurgulamaktadır. Bu dilsel çeşitlilik, İngilizcenin üslupsal ve anlamsal kaynaklarını önemli ölçüde zenginleştirmiştir.

Sonuç olarak, eşanlamlıların bilinçli ve stratejik biçimde kullanımı, üslup çeşitliliğini, açıklığı ve duygusal etkiyi artırır. Eşanlamlılık üzerine yapılan bilimsel inceleme, çeviri çalışmaları, sözlükbilim ve dilbilim araştırmaları açısından değerli içgörüler sunar ve kültürel ile dilsel değişimlerin etkisiyle anlamsal ve üslupsal özelliklerin dinamik, sürekli evrilen doğasını ortaya koyar.

Anahtar Kelimeler: eşanlamlı paradigmlar, üslup ifadesi, bağlamsal eşanlamlılar, anlamsal ilişkiler, bilişsel dilbilim

The study of synonymy represents one of the most complex and theoretically significant domains within linguistic semantics, intersecting with cognitive linguistics, stylistics, and pragmatics. Synonymous paradigms – systematic sets of lexical items that share core semantic features while diverging in nuanced dimensions of meaning, register, and stylistic coloring –constitute essential instruments for achieving expressive precision and stylistic sophistication in both oral and written discourse. The intricate nature of synonymous relationships extends beyond simple lexical substitution, encompassing cognitive, contextual, and cultural dimensions that fundamentally shape communicative effectiveness and aesthetic quality in language use.

Contemporary linguistic scholarship recognizes that true synonymy, defined as complete semantic equivalence across all contexts, remains exceptionally rare in natural languages. Instead, the majority of synonymous relationships exhibit partial overlap, with individual lexemes distinguished by subtle semantic differentials, pragmatic constraints, stylistic associations, and collocational preferences. This partial nature of synonymy, rather than representing a linguistic limitation, actually enhances the expressive potential of language, providing speakers and writers with a nuanced palette

of lexical choices calibrated to specific communicative situations, rhetorical purposes, and stylistic objectives.

The investigation of synonymous paradigms holds particular significance for understanding how stylistic expression emerges from lexical selection. Stylistic choices rooted in synonymous variation enable authors to modulate tone, establish register appropriateness, evoke emotional responses, and create distinctive textual identities. The strategic deployment of synonyms serves multiple functions: avoiding monotonous repetition, achieving semantic precision, establishing textual cohesion, and generating aesthetic effects through sound patterns and rhythmic structures. Furthermore, the cognitive complexity inherent in mastering synonymous distinctions represents a significant challenge for language learners and a crucial component of advanced linguistic competence.

The linguistic conceptualization of synonymy has undergone considerable refinement since early structural approaches. Classical definitions characterized synonyms as distinct lexical forms sharing identical meanings, yet this formulation proves inadequate when confronted with the empirical reality of natural language use. Modern semantic theory distinguishes multiple types of synonymous relationships based on the degree and nature of semantic overlap (Murphy, 2003, p. 145).

Absolute or complete synonymy refers to the theoretical scenario wherein two or more lexemes exhibit total intersubstitutability across all linguistic contexts without any alteration in denotative meaning, connotative associations, or pragmatic effects. However, linguists widely acknowledge that such perfect synonymy rarely exists in practice, as even seemingly equivalent terms typically diverge along dimensions such as regional distribution, frequency patterns, stylistic register, or collocational behavior. The rarity of absolute synonymy reflects fundamental principles of linguistic economy and the natural tendency toward functional differentiation within lexical systems.

Partial synonymy, by contrast, characterizes the vast majority of synonymous relationships in actual usage. Partial synonyms share core semantic components while differing in peripheral features, connotative dimensions, or contextual appropriateness. These lexemes may be substitutable in certain contexts but not others, depending upon factors including formality level, regional variety, temporal period, subject domain, and affective coloring. For instance, the English lexemes “begin”, “commence” and “initiate” share the core meaning of starting an action or process, yet they diverge significantly in register, with “commence” carrying formal connotations and “initiate” implying a more technical or deliberate process.

A synonymous paradigm comprises a structured set of lexical items belonging to the same grammatical category and sharing significant semantic overlap, organized according to their

semantic, stylistic, and functional relationships. These paradigms exhibit internal organization reflecting gradations of semantic similarity, stylistic marking, and contextual constraints. The paradigmatic organization of synonyms facilitates both selection processes in language production and comprehension processes in language reception, serving as a fundamental organizing principle within the mental lexicon.

From a cognitive linguistic perspective, synonymous relationships reflect conceptual structures underlying lexical knowledge, encompassing not merely definitional features but also encyclopedic knowledge, prototypical exemplars, and experiential associations. The cognitive representation of synonyms involves complex networks of semantic relationships, including hierarchical structures, radial categories, and frame-based organizations that extend beyond simple feature listings (Evans & Green, 2006, p. 234).

Research in psycholinguistics demonstrates that even highly similar synonyms activate distinct cognitive representations and associated conceptual networks. Studies employing priming paradigms and neuroimaging techniques reveal that synonymous lexemes, while mutually facilitatory in processing, nevertheless engage partially distinct neural substrates and conceptual associations. This cognitive distinctiveness underlies the expressive potential of synonymous paradigms, as different lexical choices activate different conceptual frameworks and evoke different cognitive and emotional responses in receivers.

The acquisition of synonymous paradigms presents substantial cognitive challenges, particularly for second language learners. Mastery requires not merely recognizing core semantic overlap but also internalizing subtle distinctions in meaning, register, collocation, and pragmatic appropriateness. The learning burden associated with synonyms exceeds that of unrelated vocabulary precisely because learners must discern and retain fine-grained differences while simultaneously recognizing semantic similarities. This dual requirement—distinguishing while relating—imposes heightened cognitive demands that account for the prolonged developmental trajectory characteristic of advanced synonym knowledge.

Synonymous pairs represent one of the most fundamental structural manifestations of synonymy in actual discourse. These paired constructions, often coordinated through conjunctions, combine two semantically related lexemes to achieve emphatic reinforcement, comprehensive coverage, or rhythmic balance. English exhibits a rich tradition of synonymous binomials, many inherited from earlier historical periods when such pairings served to bridge comprehension gaps between Anglo-Saxon and Norman French vocabulary.

Classical examples of synonymous binomials include expressions such as “peace and quiet”, “null and void”, “aid and abet”, “cease and desist” and “ways and means”. These fixed or semi-fixed

expressions function as cohesive units, with individual components contributing to overall semantic density and rhetorical emphasis rather than introducing substantive semantic distinctions. The prevalence of such binomials in legal language reflects both historical linguistic circumstances and the professional emphasis upon comprehensive specification and formulaic precision.

Contemporary usage exhibits a broader range of synonymous pairings, including both conventional combinations and creative, context-specific constructions. Authors may deliberately pair synonyms to achieve specific rhetorical effects, including emphasis through redundancy, semantic broadening through the combination of partially overlapping terms, or stylistic elevation through the juxtaposition of common and learned vocabulary. The effectiveness of such pairings depends upon the delicate balance between semantic overlap and distinctiveness, with optimal combinations exhibiting sufficient similarity to function cohesively while maintaining enough differentiation to avoid pure redundancy.

Extended synonymous series, comprising three or more related lexemes, represent more complex structural instantiations of synonymy. These clusters serve various rhetorical functions, including amplification, comprehensive enumeration, rhythmic elaboration, and emotional intensification. The accumulation of near-synonymous terms creates cumulative semantic and affective effects that exceed the contribution of individual lexemes (Fahnestock, 2011, p. 189).

Classical rhetoric recognized the device of synonymia or interpretatio, involving the repetition of an idea through multiple synonymous expressions. This technique appears prominently in literary, political, and religious discourse, where it serves to emphasize key concepts, facilitate comprehension through semantic reinforcement, and create memorable rhythmic patterns.

Shakespeare's works abound with synonymous clusters, as exemplified in Hamlet's meditation: "Whether 'tis nobler in the mind to suffer / The slings and arrows of outrageous fortune, / Or to take arms against a sea of troubles, / And by opposing end them", where multiple metaphorical expressions converge to elaborate the central concept of adversity.

The stylistic effectiveness of synonymous series depends critically upon proper sequencing and rhythmic organization. Effective clusters typically exhibit some principle of progression, whether ascending intensity, expanding scope, or increasing specificity. The arrangement may follow patterns of increasing length, syllabic complexity, or semantic weight, creating satisfying rhythmic and rhetorical culminations.

Substitutional variation, wherein synonymous alternatives replace repeated lexemes across extended discourse, represents perhaps the most pervasive application of synonymous paradigms in continuous text. This practice, sometimes termed elegant variation, aims to maintain lexical diversity

while preserving referential continuity and cohesive coherence. Through systematic variation among near-synonymous alternatives, writers avoid the stylistic monotony associated with excessive repetition while maintaining clear referential chains.

However, elegant variation requires judicious application, as excessive or inappropriate variation may produce confusion, affectation, or unintended semantic implications. Critics of indiscriminate elegant variation argue that unnecessary synonym substitution may introduce unwanted connotative associations, suggest spurious distinctions, or simply draw attention to stylistic artifice rather than semantic content. The principle of “call a spade a spade” argues for consistent terminology in contexts requiring precision and clarity, particularly technical and scientific discourse.

The optimal deployment of substitutional variation balances several competing considerations: avoiding monotony, maintaining clarity, preserving register consistency, and respecting genre conventions. Successful implementation requires sophisticated lexical knowledge, including mastery of connotative dimensions, collocational preferences, and register associations across synonymous alternatives (Hoey, 2005, p. 156).

While the present investigation focuses primarily upon lexical synonymy, the concept of synonymy extends to syntactic structures, wherein alternative grammatical constructions express equivalent or near-equivalent propositional content. Syntactic synonymy encompasses various phenomena, including voice alternations (active versus passive), complement structure variations, and alternative phrase structures that preserve core semantic relationships while altering surface form and pragmatic focus.

The stylistic significance of syntactic synonymy parallels that of lexical synonymy, providing authors with structural resources for achieving variation, emphasis, and pragmatic effects. The choice between active and passive voice, for instance, enables manipulation of information structure, topicalization of different participants, and modulation of agency attribution. Similarly, the alternation between finite and non-finite complement structures, between prepositional and nominal expressions, and between different phrase orders contributes to stylistic variety and functional differentiation.

The integration of lexical and syntactic synonymy produces particularly rich expressive potential. Authors may combine synonymous lexical selection with varied syntactic framing to achieve maximum diversity and precision. The interaction between these levels of synonymy reflects the systemic nature of linguistic structure, wherein multiple organizational dimensions converge to shape textual meaning and aesthetic effect.

Rhetorical devices such as metaphor and metonymy introduce additional dimensions of synonymy through figurative meaning construction. Metaphorical expressions may function as stylistic synonyms for literal expressions, offering semantically equivalent alternatives differentiated primarily by figurative elaboration, emotive resonance, and aesthetic quality. The metaphorical statement “he devoured the book” functions as a stylistically marked synonym for “he read the book eagerly”, with the figurative alternative providing enhanced vividness and emotional impact.

The literary domain represents perhaps the most intensive and sophisticated application of synonymous paradigms, with authors exploiting synonym variation to achieve multiple stylistic objectives simultaneously. Literary language characteristically foregrounds aesthetic dimensions of expression, including sonic patterns, rhythmic structures, and semantic density, all of which benefit substantially from strategic synonym deployment.

Poetry particularly exploits the sonic dimensions of synonymous choice, with poets selecting among synonymous alternatives partly on the basis of phonological features including stress patterns, alliterative potential, and assonantal effects. The acoustic properties of synonyms contribute to overall patterns of sound symbolism and rhythmic organization that constitute essential components of poetic meaning and aesthetic effect. Similarly, the semantic density characteristic of accomplished poetry often derives partly from deliberate synonym accumulation, creating layered meanings and rich associative networks (Attridge, 2013, p. 178).

Narrative fiction employs synonymous variation for somewhat different purposes, including character differentiation through distinctive idiolects, register modulation corresponding to narrative situations, and the creation of varied speech tags that maintain dialogue fluency while avoiding monotony. The characterization of individual voices often depends significantly upon careful synonym selection, with different characters exhibiting distinctive preferences among synonymous alternatives that reflect their social positions, educational backgrounds, and personality traits.

Literary translation represents a domain wherein synonym mastery proves absolutely critical, as translators must navigate between source and target language synonym systems while preserving stylistic effects, register appropriateness, and aesthetic qualities. The non-isomorphism between synonym paradigms across languages presents fundamental challenges, requiring creative solutions that balance semantic fidelity with stylistic effectiveness (Bassnett, 2014, p. 89).

Journalistic writing exhibits distinctive patterns of synonym usage, shaped by generic conventions, stylistic guidelines, and communicative purposes. News reporting traditionally emphasizes clarity, conciseness, and accessibility, which might seem to discourage elaborate synonym variation. However, journalistic practice nevertheless relies substantially upon synonymous alternatives for several purposes: avoiding repetition within and across articles, maintaining reader

interest through lexical variety, and achieving appropriate register for different story types and publication contexts.

Feature journalism and opinion writing permit more extensive exploitation of synonymous resources, with authors employing varied vocabulary to establish distinctive authorial voices, create engaging prose, and achieve persuasive effects. Columnists and commentators particularly rely upon synonym mastery to craft memorable expressions and distinctive styles that differentiate their work from generic reporting.

Headlines and titles present specialized contexts for synonym selection, where space limitations, attention-grabbing imperatives, and semantic density requirements converge to shape lexical choices. The preference for short, punchy synonyms over longer, more formal alternatives reflects the specific constraints and objectives governing headline composition.

Scientific and technical writing exhibits markedly different synonym usage patterns, generally privileging terminological consistency over lexical variety. The scientific emphasis upon precision, replicability, and unambiguous reference militates against synonym substitution, as varied terminology may suggest spurious distinctions or introduce referential uncertainty.

Nevertheless, scientific discourse does employ synonymy in limited contexts, including introductory or popularizing passages where elegant variation may enhance readability, cross-referencing to alternative terminologies, and historical discussions acknowledging terminological evolution. Scientific abstracts and conclusions sometimes employ broad synonyms to generalize findings or connect specific results to wider theoretical frameworks.

The tension between terminological precision and stylistic variation reflects fundamental differences in communicative priorities across discourse domains. While literary and journalistic contexts reward lexical diversity and stylistic sophistication, scientific communication prioritizes semantic stability and referential clarity, resulting in substantially different patterns of synonym deployment (Hyland, 2009, p. 156).

The exceptional richness of English synonym paradigms derives substantially from the language's complex etymological history, involving successive waves of lexical borrowing and the retention of native vocabulary alongside imported alternatives. The Norman Conquest of 1066 initiated a prolonged period of intensive French influence, introducing numerous Romance lexemes that often coexisted with Anglo-Saxon equivalents, thereby creating extensive synonym sets differentiated primarily by register and formality.

This historical layering produced characteristic tripartite synonym sets, with Anglo-Saxon, French, and Latin elements offering alternatives distinguished by increasing formality and learned

character. Classic examples include “ask/question/interrogate”, “fire/flame/conflagration” and “help/aid/assistance”. The stylistic differentiation among these alternatives reflects both their etymological origins and patterns of usage across different social registers and discourse contexts (Crystal, 2004, p. 234).

The Renaissance period intensified lexical borrowing, particularly from Latin and Greek, as scholars and writers sought to expand English vocabulary for emerging domains of knowledge and literary expression. This “inkhorn” controversy reflected tensions between linguistic conservatism and innovation, ultimately resulting in the retention of many learned borrowings alongside native alternatives, further enriching synonym paradigms.

The development of American English varieties introduced additional dimensions of synonymous variation, with American usage sometimes preferring different alternatives from established British preferences, sometimes introducing entirely new lexemes, and sometimes developing distinct semantic or stylistic associations for shared vocabulary. Transatlantic differences in synonym preference include pairs such as “autumn/fall”, “lorry/truck”, “lift/elevator” and numerous other instances reflecting independent lexical development.

American English has contributed substantially to global English synonym inventories through technological, commercial, and cultural innovations. American terminology in domains including computing, business, entertainment, and popular culture has achieved international currency, often coexisting with British or other alternatives and thereby expanding available synonym sets. This American influence continues to shape contemporary English synonym paradigms through media, technology, and global communications (Gramley, 2012, p. 201).

Celtic languages, particularly Irish and Scottish Gaelic, have contributed distinctive elements to English synonym paradigms, especially in regional varieties. While Celtic lexical influence on English remains more limited than Romance and Germanic contributions, certain domains exhibit notable Celtic input. Irish English, for instance, incorporates numerous terms and expressions derived from Irish Gaelic, often coexisting with standard English equivalents and contributing to the rich synonym inventories characterizing Hiberno-English varieties.

Scottish English similarly incorporates substantial Scots and Gaelic elements, creating distinctive synonym sets and stylistic options. Literary authors writing in or about Scottish contexts often exploit these resources to achieve local color, character differentiation, and cultural authenticity. The poetry of Robert Burns, for instance, draws extensively upon Scots vocabulary, often employing Scottish synonyms for standard English terms to achieve specific aesthetic and cultural effects.

The continuing vitality of regional varieties, including Celtic-influenced forms, ensures ongoing contributions to English synonym paradigms, maintaining linguistic diversity and providing resources for stylistic expression and cultural identity construction (Beal, 2010, p. 156).

The investigation of synonymous paradigms holds profound implications for translation theory and practice. Translation necessarily involves navigating between non-equivalent synonym systems, requiring translators to make complex judgments regarding semantic equivalence, stylistic appropriateness, and pragmatic effectiveness. The lack of one-to-one correspondence between source and target language synonym sets presents fundamental challenges requiring creative solutions that balance multiple competing considerations.

Translators must possess sophisticated understanding of synonym paradigms in both source and target languages, including knowledge of semantic ranges, connotative associations, register markers, and collocational patterns. The translation of stylistically marked texts, including literary works, demands particular sensitivity to synonymous distinctions, as style often resides precisely in the specific selection among available synonymous alternatives. Successful translation preserves not merely referential content but stylistic effects, requiring comparable synonym choices that achieve equivalent aesthetic and rhetorical results.

Contemporary translation technologies, including machine translation systems and computer-assisted translation tools, must incorporate sophisticated treatment of synonymy to achieve acceptable quality. Statistical and neural machine translation models increasingly capture patterns of synonymous usage through large-scale corpus analysis, yet the handling of stylistic nuance, register appropriateness, and context-specific synonym selection remains challenging for automated systems (Kenny, 2020, p. 89).

Synonymy presents significant challenges and opportunities for lexicographical practice. Dictionary definitions must distinguish near-synonyms through accurate meaning descriptions, usage notes, and illustrative examples, enabling users to make appropriate selections among alternatives. Specialized synonym dictionaries and thesauri serve vital functions in both native speaker and learner contexts, organizing vocabulary according to semantic relationships rather than alphabetical order (Landau, 2001, p. 178).

Modern lexicographical practice increasingly incorporates corpus-based evidence regarding synonym usage patterns, including frequency information, collocational preferences, and register associations. This empirical foundation enhances descriptive accuracy and practical utility, enabling evidence-based guidance regarding synonym selection. Digital lexicography permits enhanced functionality, including interactive exploration of synonym networks, customizable presentations, and integration with writing assistance tools (Atkins & Rundell, 2008, p. 145).

The treatment of synonymy in learner dictionaries poses particular challenges, as pedagogical lexicography must balance comprehensiveness against accessibility, providing sufficient information to support appropriate usage without overwhelming users with excessive detail. Effective learner dictionaries employ various strategies, including simplified definitions, clear usage labels, carefully chosen examples, and visual presentations of semantic relationships.

The acquisition of synonym competence represents a crucial component of advanced language proficiency, enabling learners to achieve stylistic flexibility, register appropriateness, and expressive precision. However, synonym mastery presents substantial learning challenges, requiring not merely recognition of semantic similarities but also internalization of subtle distinctions and appropriate usage contexts.

Pedagogical approaches to teaching synonymy must address multiple dimensions, including denotative meaning relationships, connotative associations, stylistic register, collocational patterns, and pragmatic appropriateness. Effective instruction moves beyond decontextualized synonym lists toward contextualized exploration of synonymous usage in authentic discourse. Corpus-based approaches enable learners to observe actual patterns of synonym distribution and usage, facilitating inductive learning and authentic understanding.

The development of synonym competence extends across prolonged periods, with advanced distinctions emerging only after substantial exposure and practice. Assessment of synonym knowledge must probe not merely recognition of similarities but also productive command of appropriate distinctions. Tasks requiring learners to select among synonymous alternatives in varying contexts provide more authentic measures of synonym competence than simple synonym identification exercises.

The investigation of synonymous paradigms reveals their profound significance for understanding both semantic organization and stylistic expression in natural language. Synonymy represents far more than simple lexical equivalence, encompassing complex networks of semantic relationships, cognitive associations, and stylistic functions that fundamentally shape communicative effectiveness and aesthetic quality. The strategic deployment of synonymous resources enables speakers and writers to achieve precision, variety, and expressiveness, while the mastery of synonymous distinctions represents a hallmark of advanced linguistic competence.

The stylistic significance of synonymy manifests across multiple dimensions: enabling elegant variation and avoiding monotony, facilitating precise semantic calibration, supporting register appropriateness, contributing to emotive expressiveness, and providing resources for aesthetic elaboration. Different discourse genres exploit these resources differently, with literary and journalistic contexts embracing synonym variation while scientific discourse privileges

terminological consistency. The recognition of contextual synonymy highlights the dynamic, usage-based nature of semantic relationships, wherein lexical items may assume synonymous functions within specific textual environments.

The historical development of English synonym inventories, shaped by etymological layering, lexical borrowing, and regional variation, has produced exceptionally rich paradigms that provide extensive stylistic resources. The contributions of French, Latin, American English, and Celtic languages have created multiple strata of vocabulary differentiated by formality, register, and cultural associations. This lexical wealth represents both an opportunity and a challenge: an opportunity for sophisticated expression, but a challenge for learners navigating complex systems of subtle distinctions.

Theoretical investigation of synonymy contributes significantly to multiple disciplines, including semantics, stylistics, cognitive linguistics, translation studies, lexicography, and language pedagogy. Understanding how synonymous paradigms function illuminates broader questions concerning meaning organization, lexical acquisition, stylistic choice, and the relationship between language structure and communicative function. Contemporary linguistic research, informed by corpus analysis and cognitive approaches, continues to refine understanding of synonymous relationships and their role in discourse production and comprehension.

The dynamic nature of synonymous paradigms, continuously evolving through language change, lexical innovation, and shifting usage patterns, ensures that the study of synonymy remains vital and relevant. As languages continue to evolve in response to cultural, technological, and social changes, synonym systems adapt accordingly, incorporating new lexemes, developing novel distinctions, and adjusting stylistic associations. The scholarly investigation of these developments provides valuable insights into the fundamental nature of linguistic meaning and the human capacity for sophisticated symbolic expression.

Ultimately, the semantic significance of synonymous paradigms in stylistic expression reflects the remarkable flexibility and expressiveness of human language. The ability to select among semantically related alternatives, calibrating choices to specific contexts and purposes, represents a distinctively human linguistic capacity that contributes immeasurably to communicative richness and cultural sophistication. Continued research into synonymy promises enhanced understanding of language structure, cognition, and use, with practical applications spanning education, translation, lexicography, and natural language processing. The investigation of synonymous paradigms thus stands at the intersection of theoretical linguistics and practical application, illuminating both the systematic organization of linguistic meaning and the creative deployment of lexical resources in actual discourse.

REFERENCES

- Aitchison, J. (2012). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon* (4th ed.). Wiley-Blackwell, pp. 85-102.
- Attridge, D. (2013). *Moving Words: Forms of English Poetry*. Oxford University Press, pp. 167-189.
- Atkins, B. T. S., & Rundell, M. (2008). *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford University Press, pp. 134-156.
- Bassnett, S. (2014). *Translation Studies* (4th ed.). Routledge, pp. 76-98.
- Beal, J. C. (2010). *An Introduction to Regional Englishes: Dialect Variation in England*. Edinburgh University Press, pp. 145-167.
- Biber, D., & Conrad, S. (2009). *Register, Genre, and Style*. Cambridge University Press, pp. 34-56.
- Crystal, D. (2004). *The Stories of English*. Overlook Press, pp. 223-245.
- Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh University Press, pp. 223-245.
- Fahnestock, J. (2011). *Rhetorical Style: The Uses of Language in Persuasion*. Oxford University Press, pp. 178-201.
- Gramley, S. (2012). *The History of English: An Introduction*. Routledge, pp. 189-212.
- Hoey, M. (2005). *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. Routledge, pp. 145-167.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse: English in a Global Context*. Continuum, pp. 145-167.
- Kenny, D. (2020). *Machine Translation for Everyone: Empowering Users in the Age of Artificial Intelligence*. Language Science Press, pp. 78-102.
- Landau, S. I. (2001). *Dictionaries: The Art and Craft of Lexicography* (2nd ed.). Cambridge University Press, pp. 167-189.

**TEACHING RUSSIAN LITERATURE IN AN ITALIAN UNIVERSITY:
DVORIANSKOE GNEZDO (A NEST OF GENTRY) BY I. S. TURGENEV
İTALYAN ÜNİVERSİTESİNDE RUS EDEBİYATI ÖĞRETİMİ: I. S.
TURGENEV'İN *DVORIANSKOE GNEZDO* [ASİLZADE YUVASI] ADLI
ESERİ**

Luizetta Falyushina¹

Abstract

In Russian literature courses held in Italian universities, the most common approach includes, among other methods, linguistic analysis of texts in the original language (i.e., Russian). Reading Russian literature in the original provides the most profound experience compared to reading only in translation and achieves several goals: to better appreciate the language (its musicality, rhythm and the peculiarity of the author's style); to understand the details (wordplay, allusions, nuances that might be lost in translation) and the author's worldview.

At the same time, however, the ability to read literary texts in Russian requires advanced language proficiency and consequently more time and effort of students. Therefore, during undergraduate courses in Russian literature, the reading and analysis of passages in the original language is frequently accompanied by the simultaneous use of its Italian translation. This method offers several advantages for students, who can analyze the original language and style of the author and at the same time take advantage of a support in their native language to better understand the text and orient themselves in it more easily.

The purpose of this contribution is to examine the difficulties related to the comprehension and linguistic analysis of a Russian literary text for Italian-speaking students during their study in a Foreign Languages and Cultures course (Bachelor's degree) at the University of Perugia (Italy). This analysis is based on the materials used in a series of lectures dedicated to the Russian novel of the second half of the 19th century, with particular focus on the novel *Dvorianskoe gnezdo* [A Nest of Gentry] written by I. S. Turgenev in 1858 and translated to Italian by Maria Rosaria Fasanelli (Garzanti ed., 2000).

The difficulties related to the linguistic, semantic and stylistic understanding of the original language text will be presented and some fragments of the original text will be compared to their translation to Italian. The problems of literary translation (at the syntactic, semantic and stylistic levels) as well as different strategies for reaching a complete comprehension of the original text will be highlighted.

Keywords: literary text, linguistic analysis, translation

Öz

İtalya'daki üniversitelerde verilen Rus edebiyatı derslerinde yaygın olarak benimsenen yaklaşım, diğer yöntemlerin yanı sıra, işlenen metinlerin orijinal dilde (Rusça) dilbilimsel analizini de içermektedir. Rus edebiyatını orijinalinden okumak ise, yalnızca çeviriye başvurarak okumaya kıyasla, metni daha bütünlüklü bir şekilde kavramaya ve birkaç temel amacın gerçekleşmesine katkı sağlar. Bu amaçlar arasında dili (müzikalitesi, ritmi ve yazarın üslubuna özgü özellikleri bakımından) daha iyi takdir edebilmek; kelime oyunları, imalar ve çeviride kaybolabilecek

¹ University of Perugia (Italy), Department of Humanities, Ancient and Modern Languages, Literature and Culture, luizetta.falyushina@unipg.it

nüanslar gibi ayrıntıları fark edebilmek ve yazarın dünya görüşünü daha derinlemesine anlayabilmek sayılabilir.

Ancak edebi metinleri Rusça okuyabilmek için ileri düzeyde dil yeterliliği gerekir; bu da öğrencilerin Rusça öğrenimi için daha fazla zaman ve emek harcamasını zorunlu kılar. Bu nedenle, İtalya'daki üniversitelerde verilen Rus edebiyatı lisans derslerinde metinlerin orijinal dilde okunması ve analizine çoğunlukla İtalyanca çeviri eşlik eder. Böyle bir yaklaşım, öğrencilere önemli avantajlar sağlar: Yazarın dilini ve üslubunu doğrudan analiz edebilme imkânı bulan öğrenciler, aynı zamanda metni daha iyi kavrayabilmek için kendi ana dillerinden bir destekten de yararlanırlar.

Bu makalenin amacı, Perugia Üniversitesi'nde (İtalya) Yabancı Diller ve Kùltürler lisans programına devam eden İtalyanca konuşan öğrencilerin Rus edebiyatı metinlerini anlama ve dilbilimsel açıdan analiz etme sürecinde karşılaştıkları zorlukları incelemektir. Söz konusu inceleme, 19. yüzyılın ikinci yarısına ait Rus romanlarına ayrılmış bir ders dizisinde kullanılan materyallere dayanmaktadır ve özellikle İ. S. Turgenev'in 1858 yılında kaleme aldığı, Maria Rosaria Fasanelli tarafından İtalyancaya çevrilen Dvorianskoe gnezdo [Asilzade Yuvası] romanına (Garzanti yay., 2000) odaklanmaktadır.

Çalışmada, metnin orijinal dilde dilbilimsel, anlamsal ve üslup düzeylerinde anlaşılmasında ortaya çıkan güçlükler ele alınacak; metnin belirli bölümleri İtalyanca çevirisiyle karşılaştırılacaktır. Edebi çeviride sözdizimsel, anlamsal ve üslup düzeyinde karşılaşılan sorunlar tartışılacak ve orijinal metnin tam olarak kavranmasına yönelik farklı stratejiler vurgulanacaktır.

Anahtar kelimeler: edebi metin, dilbilimsel analiz, çeviri

The present contribution represents the result of the experience teaching Russian Literature during the 2024/2025 academic year for the Foreign Language and Culture Course at the University of Perugia (Italy). University students who take Russian Course as part of their Bachelor's Degree in Foreign Languages, study contemporary Russian based on modern Russian grammar. Therefore, when they attend the Russian Literature lectures, during which they study literature of 19th-century Russian classic writers, many of them are unable to fully understand the texts they should read and analyze.

The difficulties that students face are various: when writers use a particular individual style, irregular syntax, low-frequency words, terms dating back to Old Slavonic, or insert *realia* (words used to describe objects and phenomena that exist only in the material and spiritual culture of Russian society and for which there are no equivalents in Italian). All these aspects must be taken into consideration since the students have not yet reached sufficient level of linguistic competence to tackle these challenges individually.

One of the main objectives of the course is that students should approach the original text. The use of a comprehensive bilingual dictionary is strongly recommended. Still, despite the use of this tool, the work on reading and textual analysis proceeds too slowly. For this reason, a good translation from the Source Text (ST) to the Target Text (TT) can be of great help to students. There are valuable editions of Russian texts with parallel translations in Italian (mainly of Pushkin, Lermontov, Tolstoy and Dostoevsky) that significantly facilitate reading and comprehension by foreign students.

However, these publications are available for a limited number of texts, so often it is necessary to refer to translations published in a separate volume. Even then students may encounter linguistic expressions or syntactic structures that require explanation by the teacher. For this reason, the role of the teacher, as someone who guides students in reading and analyzing a literary work, is so important and unique. The teacher's tasks are:

- to motivate students so that they know how to approach a literary textual analysis;
- to contribute to the development of their critical thinking;
- to develop their strategies for achieving a greater and the most complete understanding of the text.

Students should be guided in understanding all the nuances of a text, so that the author's typical language, style, poetics, and the atmosphere of a literary work can be perceived more deeply, allowing a complete comprehension of the message conveyed.

The Russian Literature Course held during the academic year 2024/2025 was dedicated to 19th-century Russian realist novel and consisted of 54 hours of lectures. The authors studied during the course were L. N. Tolstoy, F. M. Dostoevsky, I. A. Goncharov and I. S. Turgenev; one or two of the most significant novels by each writer were presented. Various methods of teaching literature to an audience of Italian-speaking students were put into practice. In this article the focus will be made on some interesting points that emerged during the work on I. S. Turgenev's novel *Dvorianskoe gnezdo* [A Nest of Gentry] written in 1858.

The following materials were used during the lessons dedicated to Turgenev's work: the text of the novel *Dvorianskoe gnezdo* in the original language (Turgenev, 1987); its Italian translation *Nido di nobili* by Maria Rosaria Fasanelli, published by Garzanti (Turgenev, 2000); Russian - Italian dictionary by V. Kovalev, published by Zanichelli (Kovalev, 2000). The history of translations of Turgenev's works has a long tradition in Italy (Scandura, 2002). In particular, the novel *Dvorianskoe gnezdo* has been translated into Italian by various translators at least ten times from 1931 to the present. The Fasanelli's translation was chosen because of its quality and fidelity to the original text, and because this translation is one of the most recent, having had four editions over the last years (in 2000, 2008, 2011 and 2021) and is widely available in Italian university libraries.

It is now appropriate to analyze some aspects of the linguistic and literary analysis of the text that have proved to be of interest to the Italian-speaking students while working on Turgenev's novel. The main areas can be identified as follows:

- 1) the use of diminutive nouns and adjectives and their meaning from a morphological and semantic point of view;

2) the use of Slavisms and their semantic value in the text;

3) the use of verbal aspects (Perfective / Imperfective) and the meaning linked to the choice of verb aspect;

4) the identification of *realia* in the text and the difficulties associated with their linguistic rendering in the Target text.

Regarding the first aspect, it should be noted that the Russian language is very rich in diminutive forms, more than Italian, which sometimes makes it difficult to find the corresponding form. If a word does not have a diminutive form in Italian, the adjective “piccolo” (small) can be added. Attention to the use of diminutive forms of nouns and adjectives becomes very important in Chapter XV of the novel, which describes Lavretskii's family life with Varvara Pavlovna. Here is a description of the young couple's life in Paris:

The source text (ST)	The target text (TT)
В Париже Варвара Павловна расцвела, как роза, и так же скоро и ловко, как в Петербурге, сумела свить себе гнёздышко . Квартиру она нашла премиленькую , в одной из тихих, но модных улиц Парижа [...], приобрела восхитительную каретку (Turgenev, 1987, p. 225).	A Parigi Varvara Pavlovna rifiorì come una rosa, e riuscì a farsi il suo piccolo nido con la stessa rapidità e abilità di Pietroburgo. Ella aveva trovato un appartamento graziosissimo in una strada tranquilla, ma alla moda, di Parigi [...], acquistò una stupenda carrozza (Turgenev, 2000, p. 54).
ENG: In Paris, Varvara Pavlovna blossomed like a rose and, just as quickly and deftly as in Petersburg, managed to build herself a small nest . She found a lovely flat in one of the quiet but fashionable streets of Paris [...] and acquired a delightful small carriage ¹ .	

It can be observed that in two sentences the author uses three diminutive words: *гнёздышко* (small nest), *премиленькая квартира* (a lovely flat), *каретка* (small carriage). Even in the Italian translation, care is taken to maintain this meaning: *гнёздышко* is translated as “piccolo nido” (small nest), *премиленькая квартира* is translated with the expression “very pretty flat”, while *каретка* is rendered only with the noun “carriage”, without transferring the idea that in this case too it is seen as something pretty and small, almost like a toy. On this occasion, attention can be drawn to two different issues. First, a morphological one: in Russian language diminutives of nouns are formed using various suffixes: -очк-, -ечк-, -чик-, -ик-, -ек-, -ышк-, -ишк-, -к-.

Furthermore, it should be noted that Turgenev's frequent use of the diminutive form in this chapter is not accidental. In addition to the purely morphological aspect, a semantic dimension can

¹ Translations of Russian text to English are by the author.

also be identified, specifically the contrast between the idea of the real nest (*гнездо*) and that of the small or not quite real nest (*гнездышко*). For the writer, the nest is the symbol of the homeland, is related to the family, the home, the place where man's roots are. In fact, at the beginning of the novel, the protagonist Lavretskii is introduced, who, after a long period abroad, returns home to his “nest”. The theme of the nest acquires a particular importance in Chapter XV, which tells the story of Lavretskii’s youth. It recalls the episode when his elderly aunt Glafira felt unjustly offended by Varvara Pavlova and decided to leave her family home. On that occasion, Glafira made a dire prophecy to Lavretskii: “Remember my words, nephew: you too will not be able to build a nest anywhere, you will have to wander forever. That is what I predict for you” (Turgenev, 1987, p. 225). Thus, the importance of one’s “family nest” is emphasized, and its loss is considered as something disastrous.

Describing the Lavretskii and Kalitin families, Turgenev shows a certain way of life of Russian noble families, or, as the author defines them, the “nests of nobles”, which, according to his view, formed the basis of 19th-century Russian society. The author emphasizes values such as the Orthodox Christian faith, the affection to native land, respect for folk traditions, and the national spirit, typical of the best representatives of the Russian nobility. The main characters of the novel (Liza and Lavretskii) both feel connected to their nests of origin with feelings of love and respect; they feel at one with the Russian people.

On the other hand, there is the character of Varvara Pavlovna. She is a character who is far from Russian life, blindly bowing down to Western lifestyles and fashions, preferring to spend her entire life abroad and living selfishly, pursuing only her own pleasure. She does not feel attached to her homeland and has no desire to return to her roots. In the description of Lavretskii’s married life with Varvara Pavlovna, the word *гнездышко* (small nest) is used. Thus, using lexical means a clear contrast is presented: nest / small nest (*гнездо* / *гнездышко*). It was precisely these small nests that Varvara Pavlovna built for herself and her husband, first in St. Petersburg and then in Paris. The small nest becomes a distorted reflection of a real nest. Life in the small nest is something inauthentic, falsified (Razumova, 2010).

For this reason, it is important to point out that the author uses diminutive nouns to describe the restrictive and inauthentic world of Varvara Pavlovna. The use of diminutive suffixes conveys important expressive nuances, allowing the author’s subjective attitude towards the characters of the novel to be perceived. The following diminutive nouns relating to the description of Varvara Pavlovna’s world can be identified in this chapter: *гнездышко* (small nest), *каретка* (small carriage), *зонтик* (small umbrella), *уголок* (small corner). These important details may escape the inattentive reader, considering that it is not always possible to convey the meaning inherent in the Russian

diminutive form into Italian. In fact, the noun *каремка* (which appears twice in Chapter XV) is always translated by Fasanelli just as “carriage”, thus losing its original diminutive flavor. In both cases these are carriages purchased by Varvara Pavlovna, so the diminutive value that is part of her characteristic is also transferred to this object. If the reason for the use of the diminutive form and the meaning attributed to it by the author within the narration is explained to students, the semantic and symbolic value of this contrast can be recognized, and other similar examples in the text can be identified.

The second aspect which requires particular attention during the linguistic analysis of Turgenev’s novel concerns the use of Slavisms and their semantic value in the text. It should be premised that in this contribution, the generic term “Slavisms” refers to words originating from Old Slavonic and Church Slavonic. According to the definition of the Great Russian Encyclopaedia, “Slavisms are words or fixed phrases of Old Slavonic or Church Slavonic origin in the Russian language. Depending on the source from which the word originated (Old Slavonic or Church Slavonic), a distinction is made between Old Slavisms and Church Slavisms” (BRE, 2015, p. 389). The great amount of Slavisms entered the Russian language with the adoption of Christianity (late 10th-11th centuries) and during the period of the so-called second South Slavic influence (late 14th-15th centuries). A significant part of Old Slavisms entered the language through translations of liturgical texts from Greek. The oldest literary language, Old Slavonic, was used in Rus' from the 10th century. It was a “sacred” language, functionally different from the vernacular. But this did not prevent Old Slavonic from penetrating widely into Old Russian and then into Russian, on a lexical and grammatical levels.

In this relation, it should be emphasized that Slavisms were used by numerous nineteenth-century Russian authors (including Turgenev) to achieve various stylistic goals:

- as a means of creating a high and solemn style, determined by the content of individual parts or scenes or by the character of the protagonists;
- as a means of creating a national-historical flavor, a linguistic atmosphere corresponding to the historical period described.

In *Dvorianskoe gnezdo* Turgenev employs various Slavisms referring to the religious sphere, to the Bible or to the sublime atmosphere in general. In this way, the author emphasizes a special, heightened tone of emotional expression. A relevant example of the use of Slavisms is present in Chapter XXXI, which describes the Sunday mass attended by the main protagonists of the novel. Lavretskii's inner evolution, which began under Liza's influence, inevitably leads him to the church where lofty feelings overwhelm his soul. The spiritual and evocative atmosphere of the scene is

recreated by use of rich vocabulary related to the religious sphere including numerous Slavisms of Old Slavonic and Slavic-ecclesiastical origin. The following fragment will now be examined.

The source text (ST)	The target text (TT)
Он почувствовал, что она молилась и за него, и чудное умиление наполнило его душу. Ему было и хорошо, и немного совестно (Turgenev, 1987, p. 266).	Egli intuì che stava pregando anche per lui e una strana commozione gli riempì l'anima. Sentiva, ad un tempo, una sensazione di benessere e di vergogna (Turgenev, 2000, p. 110).
ENG: He had an intuition that she was praying for him too, and a wonderful tenderness filled his soul. He felt both good and a little ashamed.	

Attention should be paid to the expression *чудное умиление* [chudnoe umilenie] which is composed of the adjective *чудный* [chudnyj] (wonderful, miraculous) and the noun *умиление* [umilenie] (tenderness, emotion). The adjective *чудный* is formed from the noun *чудо* [chudo], which means “wonder” or “miracle”. The noun *чудо* in Russian comes from the Proto-Slavic **čŭdo* (miracle, wonder, supernatural phenomenon), which, in turn, is related to the Old Slavonic *чойдо*. This word has Indo-European roots and is associated with the concepts of the supernatural and the amazing. Rendering it in the TT with the adjective “strano” (strange), which has a much broader and more generic semantic field, does not reflect the author's idea; in this expression, it would be more appropriate to use the adjective “meraviglioso” (wonderful). Therefore, the variant “una meravigliosa commozione” (a wonderful tenderness) is more accurate than “una strana commozione” (a strange tenderness) which is present in the Italian text.

Moving forward, the meaning of the noun *умиление* [umilenie] should be clarified. This noun was formed in Old Slavonic from the verb *умилить* / *умилостивить* [umilit' / umilostivit'] (to appease) and has a very rich meaning with several nuances. In the Church Slavonic dictionary, the meaning of the word *умиление* is defined as “heartfelt contrition, humility, regret” (Diachenko, 2000, p. 755). In the Dictionary of Old Russian Language this term also means “humility, tranquility, devout attitude” (Sreznevskii, 1989, p. 1206). The method of etymological excursus is necessary during the literary analysis of this fragment, as it allows students to gain a deeper understanding of the spirit and ideas expressed by the author.

To conclude the analysis of the fragment presented in Table 2, it should be noted that in the second sentence the adverb *немного* [nemnogo] (a little) is missing in the TT. It serves to convey the idea of the particular feeling experienced by the protagonist during Mass. In fact, Lavretskii feels a sense of well-being and, at the same time, he is a little ashamed. The presence of the quantitative adverb *немного* makes it clear that in this mixture of feelings, the dominant sensation is one of well-

being, while the feeling of shame (probably because Lavretskii has not been to church for a long time) is secondary and present in a minor proportion. In describing this scene, Turgenev clearly shows to the reader Lavretskii's sincere and serious attitude towards faith. The protagonist experiences a wave of feelings of grace and humility that fill him during the Orthodox liturgy. At the same time, there is a hint of a certain shyness in the man, mixed with a feeling of shame that arises in his soul at that moment. Therefore, the adverb *немного* is written by Turgenev not “by chance” but adds an important nuance that cannot be omitted.

In relation to the use of Slavisms in this novel, other terms related to Old Slavonic and Church Slavonic can also be mentioned, which inevitably lose the depth of their original meaning in translation and whose etymology needs to be examined, as for example: *взор, нужда, избрание, мрак, скорбь, повергнуть, ниц, прикинуть, смиренно, усердно*. It is motivating to focus on the linguistic analysis of these terms and to stimulate learners' reflection by asking them the following questions: why do you think the author makes extensive use of these terms in certain parts of the novel, in certain scenes? What effect does this linguistic choice have on the reader's perception?

As a further step, students could be asked to carry out a linguistic analysis of the Slavisms present in the chapters examined, using dictionaries of Old Slavonic and Church Slavonic available both in print and online. This work will undoubtedly contribute to stimulating theoretical reflection on issues relating to the linguistic and stylistic diversification of the Russian literary language and the consequent difficulty of rendering their specificity in translation. This question has been raised by many Slavic scholars; however, even today, the following observation made by Prof. Renato Risaliti a few decades ago remains relevant:

So far, the problem of translating Church Slavonic into Italian has never been addressed in a theoretical and practical way. In fact, in our opinion, there are two working hypotheses that can be proposed: either Church Slavonic is considered a true foreign language and therefore translated by transliterating it in the text and putting the translation in the footnotes; or it is considered archaic Russian and thus translated into Italian by attempting to archaize the translation. I realize that both the first and second hypotheses present some valid objections, but even worse is the solution that has been adopted by practically all translators from Russian who have misunderstood the problem and therefore made the translation itself more insipid (Risaliti, 1979, p. 283).

The third main area of the present contribution concerns the use of verbal aspects (Perfective / Imperfective) in the original text, with the consequent difficulty of rendering their meaning in the TT. It should be kept in mind that the concept of verbal aspect is essential to understand the functioning of the Russian language system. An action can be expressed by the verbs of Perfective aspect (with

perfective meaning) and the verbs of Imperfective aspect (with imperfective meaning). The grammatical category of aspect denotes differences in the representation of the course of an action. The main meaning of the Imperfective verbal aspect is procedural (or duration) meaning in Present, Past or Future tense, in which the verb describes a process or an ongoing state in its continuity or repeatedness, iterative meaning and generic factual meaning. The main meaning of the Perfective verbal aspect is related to concrete factual meaning, in which the perfective aspect verb designates the result of the action, a single event, that happened in the Past or is expected in the Future (Bondarko, 1971). As a rule, while Imperfective verbs in Russian tend to describe action in their progress and continuity, Perfective verbs tend to emphasize result, and to advance the action in a narrative step by step.

An example related to the difficulty of translating verbal aspect in the text will be examined, and a fragment from Chapter XXXVIII will be analyzed.

The source text (ST)	The target text (TT)
Марфа Тимофеевна ушла, а Лиза села в уголок и заплакала (Turgenev, 1987, p. 287).	Marfa Timofeevna andò via, mentre Liza sedette in un cantuccio a piangere (Turgenev, 2000, p. 139).
ENG: Marfa Timofeyevna left, and Liza sat down in a corner and began to cry .	

The verb *заплакать* [zaplakat'] is formed by the prefix *за-* [za-] and the verb *плакать* [plakat'] which means “to cry”. Thus, the morphological structure of the verb may be represented by the formula: *за-* + *плакать* = *заплакать* [za- + plakat' = zaplakat'].

One of the functions of the verbal prefix *за-* is to indicate that the action expressed by the verb is about to begin and will continue (it has an inchoative meaning). Using the prefix *за-* added to a verb, the author shows the beginning of an action and a change of state (Dobrushina, Mellina, Paillard, 2001, pp. 56-57). Here the verb *заплакать* (to start crying) conveys an additional semantic nuance compared to *плакать* (to cry). Furthermore, in the ST two distinct actions are clearly distinguished, rendered by Perfective aspect verbs that follow one after the other: first *сесть* [sest'] (to sit down) and then *заплакать* [zaplakat'] (to start crying). Therefore it would be more appropriate to translate this sentence into Italian as follows:

“Liza sedette in un cantuccio e **si mise a piangere**” (Liza sat down in a corner and **began to cry**). This version will be more faithful to the ST and will better represent the sequence of actions that take place in this scene. In conclusion to this section, the important phenomenon of verbal aspect in the Russian language should be highlighted and should be considered from both a morphological

and semantic perspective. After thorough analysis carried out in class, students should realize that insufficient attention to the verb aspectual category and the meaning of prepositions may cause alterations in the TT compared to the original text.

The fourth and the last point to be addressed as one of the main areas of difficulty concerns the use of *realia* in Turgenev's novel and its linguistic rendering in the target text. It is generally recognized that the translation of *realia* presents a considerable challenge for readers from different linguistic and cultural backgrounds. In translation studies, the term "realia" is used for words that denote culture-specific material things and unique cultural phenomena. The Bulgarian scholars S. I. Vlahov and S. P. Florin offered a classical definition of *realia*:

In every language there are words that, although they do not stand out in any way in the original text, cannot be translated into another language using the usual methods and require the translator to take a particular approach: some of these appear in the translated text in unchanged form (they are transcribed), others can only partially retain their morphological or phonetic structure in translation, while others still need to be replaced with lexical units of a completely different meaning or even "compound" units. These words include names of elements of everyday life, history, culture, etc. of a certain people, country or place that do not exist among other peoples, countries or places. In translation theory, these words have been given the name *realia* (Vlahov, Florin, 1969, p. 432).

According to the definition of Vlahov and Florin, *realia* are words and word combinations naming objects characteristic of the life of one nation and alien to another that serve as carriers of national or historical coloring. As a rule, they do not have exact correspondences in other languages, therefore, cannot be translated "on general grounds" and require a special approach. Consequently, the way they are rendered in the target language is largely determined by the specific translation strategy adopted. When working with Turgenev's text, one of the tasks for students could be to identify *realia* in the text, determine which objects, concepts or phenomena typical of Russian culture they represent, and understand their importance in context. It should be noted that numerous examples of *realia* occur in Turgenev's novel. One particularly interesting instance can be found in Chapter XXVIII.

The source text (ST)	The target text (TT)
– Что с вами? – промолвила она, ставя чайник на самовар (Turgenev, 1987, p. 258).	"Che cosa avete?" gli domandò, mentre posava la teiera sul samovar (Turgenev, 2000, p. 100).
ENG: "What's the matter with you?" she said, placing the teapot on the samovar .	

The fragment contains the word *самовар* [samovar], which belongs to the most authentic Russian tradition. It is an excellent example of how the uniqueness of each realia creates a challenge for the translator. First, it concerns the inevitable gap between the source language and culture and the target language and culture. Since certain lexical units are closely connected to the cultural life of a people, a simple search for an equivalent is not sufficient. In this case, *самовар* may be rendered in Italian as “bollitore” (kettle); however, this translation fails to fully convey the cultural and symbolic connotations associated with the original term. The *samovar* is not just a simple “bollitore”; this interpretation emphasizes only one characteristic of the object in question, one that is common to both cultures (Russian and Italian). The remaining possibilities of the tool and its value in everyday life are lost. As the Italian fragment shows, no bold translations were attempted; rather, a transliteration was used to preserve the local color of the original text. *Samovar* is one of those so-called “pure” loans, which do not require any particular graphic-phonetic adaptation. In this case, the translator prefers not to accompany it with additional information, considering that this term is widely known, although it is highlighted in italics in the TT.

For the other group of *realia* in the text, different method is employed: the terms are italicized and accompanied by explanatory footnotes. The following examples in the target text (Turgenev, 2000) illustrate this approach:

pud – old unit of weight equivalent to 16.38 kg (p. 26);

stol'nik – noble title, lower than that of boyar, in Russia in the 13th-17th centuries (p. 28);

obrok – a rent paid by the peasant to the landowner, in goods or in money, in substitution of labor on the landlord's land (p. 40);

tarantas – travel carriage, without springs, usually covered (p. 65);

starosta – the elder, the elected head of the village (p. 71);

kvas (chapter XX) – a beverage obtained from the fermentation of malt and wheat (p. 71).

Finally, it can be evidenced another type of *realia* present in the text, which the translator chooses to treat as if they were fully integrated into the Italian vocabulary: without italicizing and without using explanatory notes. These examples include:

“vodka” (*водка*) – a colorless strong alcoholic drink made from a variety of substances including grain and potatoes;

“versta” (*верста*) – old Russian unit of length, equivalent to 1066.87 metres;

“boiario” (боярин) – title given to the noblemen (military leaders and landowners) of ancient Russia and other Slavic countries.

While the word “vodka” has become part of the Italian vocabulary in all respects and does not need any explanation, the terms “versta” and “boiario” are much less known and it might be appropriate to provide description for them in footnotes. However, in this case the translator’s decision was to leave them in the TT without additional explanations. Students will certainly find it interesting to learn these terms, some of which are related to 19th-century Russian life, while others are still in use today. It is stimulating to reflect together on the reason why the translator decided to make different choices regarding the translation of different *realia* in the TT.

It should be emphasized that understanding *realia* constitutes one of the main difficulties in approaching a literary text. In the context of Italian and Russian, the problem becomes especially significant due to the cultural, historical, and linguistic differences between these two languages (Roman and Slavic).

The examples identified in Turgenev’s novel (TT) illustrate a variety of translation strategies aimed at preserving cultural uniqueness and adapting terms for enhanced comprehension in the target culture. It is important to emphasize that the successful translation requires not only linguistic proficiency but also deep cultural knowledge, as misinterpretation may distort meaning and reduce authenticity of the original text. Therefore, the translator’s role regards both linguistic and cultural mediation, balancing fidelity to the source text with accessibility for the target audience. Meanwhile the teacher’s role is to point out the above difficulties with examples that are within the student’s comprehension.

In conclusion, the teacher faces a challenging mission which is to convey to foreign students the richness of Russian culture and literature in the most comprehensive way. Teachers must combine different qualities: that of a scholar, of a researcher and of a critic who thoroughly feel and understand original literary works and that of an educator who is able to engage and guide the students on the fascinating journey of discovering the great classics of Russian literature.

References

- Bondarko, A. V. (1971). *Vid i vremia russkogo glagola: znachenie i upotreblenie*. Moskva: Prosveshchenie.
- BRE - *Bolshaia rossiyskaia entsiklopediia v 35 tomakh*. Tom 30 (2015). Moskva. Retrieved from <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/3625042/>

- Diachenko, G. (2000). *Polnyĭ tserkovnoslavianskiĭ slovar'*. Moskva: Otchiĭ dom.
- Dobrushina, E. R. Mellina, E. A. Paillard D. (2001). *Russkie pristavki: mnogoznachnost' i semanticheskoe edinstvo*. Moskva: Russkie slovari.
- Kovalev, V. F. (2000). *Dizionario russo italiano, italiano russo*. Bologna: Zanichelli.
- Razumova, N. E. (2010). "Dvorianskoe gnezdo i parizhskoe gnezdyshe" in *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta*, n. 8 (98). Tomsk: pp. 53-56. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/dvoryanskoe-gnezdo-i-parizhskoe-gnezdyshe/>
- Risaliti, R. (1979). "Difficoltà nel tradurre I Signori Golovlev di Salykov-Ščedrin" in *La traduzione letteraria dal Russo nelle lingue romanze e dalle lingue romanze in Russo: Atti del Convegno di Gargnano 9-12 settembre 1978*. Milano: Cisalpino - Goliardica, pp. 280-290.
- Scandura, C. (2002). *Letteratura russa in Italia. Un secolo di traduzioni*. Roma: Bulzoni.
- Sreznevskii, I. I. (1989). *Slovar' drevnerusskogo iazyka*. Tom 3 (II). Moskva: Kniga.
- Turgenev, I. S. (1987). "Dvorianskoe gnezdo" in *Izbrannye sochineniia*. Moskva: Khudozhestvennaia literatura, pp. 189-318.
- Turgenev, I. S. (2000). *Nido dei nobili*. Translated by M. R. Fasanelli. Milano: Garzanti.
- Vlahov, S. Florin, S. (1969) "Neperevodimoe v perevode. Realii" in *Masterstvo perevoda*, n. 6. Moskva: Sovetskii pisatel', pp. 432-456.

ARTISTIC LANGUAGE FEATURES OF TRANSLATED WORKS (EARLY 20TH CENTURY)

ÇEVİRİ ESERLERİN SANATSAL DİL ÖZELLİKLERİ (20. YÜZYILIN BAŞLARI)

Mehriban ASADULLASOY¹

Abstract

His approach to strengthening and developing literary and literary relations helped to create the integration of world civilization. Starting from the 19th century, a number of great writers translated the best examples of Azerbaijani, Eastern and European literature in accordance with the linguistic characteristics of the country. They were able to own the best classical examples that existed. Translation, which played an important role in the development of civilization and literature, has a unique expression and style in Azerbaijani literature.

During the period when interest in the field of translation increased, writers, in addition to perfectly knowing the linguistic capabilities of both peoples, paid attention to giving a new breath, a new atmosphere, and poetics to the literary work while preserving the content, choosing appropriate language units for effectiveness, creating meaning relationships between expressions, and being careful about words that cause a large number of expressions. Translated works from different periods play an important role in the development of the literary language and are considered a useful source in terms of reflecting the lexical composition of the language, as well as studying the historical and social conditions, folk literature, and literary language characteristics.

Thanks to the services of writers who have gained sufficient experience in the field of literary translation, who understand the language of the original, who are able to convey the artistic truth, feel it, and most importantly, who reflect the artistic expressive possibilities of their native language at a high level, literary relations and cultural achievements began to develop in this field. As can be seen, most of the classical translations included the words and terms of the linguistic environment of the time, and clearly demonstrated the process of enrichment of the vocabulary of the language.

The examples of translations, which mainly cover artistic topics, not only provide rich material for the study of the history of literary language, but also reflect the main features of the artistic language. The works involved in translation during these periods are interesting in terms of their artistry, language and stylistic mastery, and readability. The translators paid attention to preserving the writer's style, ensuring that the translation is both accurate and artistically expressive, covering the plot line of the work, the period in which it was written, what the main content consists of, and conveying the author's words as accurately and clearly as possible. Both verse and prose styles were preserved in the translation of classical works written in Azerbaijani Turkish.

Keywords: translation, artistic language, literary language, language and style, native language

Öz

Edebi çeviri, edebi ilişkileri güçlendirmeye ve geliştirmeye hizmet etmesinin yanı sıra, dünya kültürünün bütünleşmesine de hizmet etmiştir. 19. yüzyıldan itibaren, birçok önemli yazar, dönemin dil özelliklerine uygun olarak Azerbaycan, Doğu ve Avrupa edebiyatının en güzel

¹ PhD in Philology, Associate Professor, Nakchivan State University, Department of Azerbaijani Linguistics, Nakchivan, Azerbaijan, quliyeva.mehriban@list.ru

örneklerini tercüme ederek en iyi klasik örneklerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Kültür ve edebiyatın gelişiminde önemli bir rol oynayan çeviri, Azerbaycan edebiyatında eşsiz bir ifade ve üslup güzelliğine sahip olmuş, ideolojik ve estetik gelişimi hızlandırmıştır.

Çeviri alanına ilginin arttığı dönemde, yazarlar her iki halkın dil yeteneklerini çok iyi bilmekle birlikte, içeriği korumaya, ona yeni bir soluk, yeni bir hava ve şiir kazandırmaya, etkililik için uygun dil birimlerini seçmeye, ifadeler arasında anlam ilişkileri kurmaya ve ifade bolluğuna neden olan sözcüklere dikkat etmeye özen göstermişlerdir. Farklı dönemlere ait çeviri eserler, edebi dilin gelişiminde önemli rol oynamakta ve dilin sözcüksel yapısını yansıtmanın yanı sıra, tarihi ve toplumsal koşulları, halk edebiyatını ve edebi dil özelliklerini inceleme açısından yararlı bir kaynak olarak kabul edilmektedir. Edebi çeviri alanında yeterli deneyim kazanmış, orijinal dili anlayan, sanatsal gerçeği aktarabilen, hissedebilen ve en önemlisi ana dilinin sanatsal ifade olanaklarını üst düzeyde yansıtan yazarların hizmetleri sayesinde, bu alanda edebi ilişkiler ve kültürel kazanımlar gelişmeye başlamıştır.

Görüldüğü gibi, klasik çevirilerin çoğu dönemin dil ortamının sözcük ve terimlerini içermiş ve dilin söz varlığının zenginleşme sürecini açıkça ortaya koymuştur. Ağırlıklı olarak sanatsal konuları ele alan çeviri örnekleri, edebi dilin tarihinin incelenmesi için zengin bir malzeme sağlamanın yanı sıra, sanatsal dilin temel özelliklerini de yansıtmıştır. Bu dönemlerde çeviriye konu olan eserler, sanatsallık, dil-üslup ustalığı ve okunabilirlik açısından ilgi çekicidir. Çevirmenler, yazarın üslubunu korumaya, çevirinin hem doğru hem de sanatsal açıdan anlamlı olmasına, eserin olay örgüsünü, yazıldığı dönemi, ana içeriğin nelerden oluştuğunu, kapsamasına ve yazarın sözlerini mümkün olduğunca doğru ve açık bir şekilde aktarmaya özen göstermişlerdir. Azerbaycan Türkçesiyle yazılmış klasik eserlerin çevirisinde hem şiir hem de düzyazı üslubu korunmuştur.

Anahtar Kelimeler: çeviri, sanatsal dil, edebi dil, dil ve üslup, ana dili

Introduction

Literary translation has always served to strengthen literary and cultural ties. In the progress of world literature, the benefits of national and literary traditions of various peoples are widely manifested. Translation works, which present a general picture of language, literature, history, and culture, also play an important role in studying the stylistic possibilities of language units. Therefore, from the end of the 19th century to the beginning of the 20th century, the role played by translation works in terms of making observations on language facts and generalizing the acquired experience has been quite large. The art of literary translation in Azerbaijan has entered a new era of growth since the beginning of the 20th century. Literary translation has gained a more memorable and attractive appearance in the literary world thanks to writers such as M. Shahtakhtli, M. T. Sidgi, E. Sultanov, J. Mammadguluzade, M. S. Ordubadi, Sh. M. Rasizade, A. G. Nakhchivanli, A. Sabri, A. Sharif, who have experience in writing, are able to master the language of the original, feel it, and at the same time know the depths of their native language.

The main part

Mahammad agha Shahtakhtli was also engaged in the art of translation, did great work in the direction of introducing and propagating the valuable works of the peoples of the East in Europe and Russia, and was proud to be a representative of this profession. "In his works, M. Shahtakhtinsky

emphasized the lyricism, elegance of the language, the musical sounding, subtlety and reality inherent in the creativity of the classics of Eastern literature, and revealed the contribution of Eastern poets to the treasury of world literature with unique confidence” (Rzayev, 1986, p. 136).

Alakbar Garib (Abbasov) continued his literary activity in Azerbaijani literature of the early 20th century as a writer, publicist, and critic, abridged N. M. Karamzin's “Unfortunate Liza”, translated N. N. Lyashko's “The Blast Furnace”, M. Y. Lermontov's “A Hero of Our Time”, and N. M. Karamzin's “Unfortunate Liza” into our language. In the translation of “The Blast Furnace”, which reflects the theme of war, A. Garib was able to reflect the life stories used by the writer, the lively and realistic dialogues, and the human characters he created in simple Azerbaijani.

The translator, who focuses not on the external effect, but on the inner meaning, on the characteristic sign, and who carries out the author's desire as it were, has brought to life the specific actions, feelings and thoughts of the character, with their individual and general features: “At the front, I was performing the role of a blind beggar. I had such a hut. I got into this hut, one might say, by accident. We shot the whites out of the station. But artillery units came to their aid. Trakh-ta-takh! As a result, we were forced to retreat” (Lyashko, 1929, p. 6).

In the work, the writer Nikolai Nikolayevich Lyashko, who is demanding of himself, recreates the events taking place around a blast furnace of a metallurgical production destroyed as a result of the Civil War, surrounded by simple-minded people. A naive view of the world does not imply such a reservation, but it is precisely before the eyes of the “simple-minded” that how much ugliness there is in the “rights” illuminated by the authority of the law becomes clear. At the same time, such a naive view implies not only an uncompromising denial of all the conventions that entangle a person, but also excessive demands on oneself (Fomichev, 1986, p. 276).

The translator, who did not provide all the details of the event in advance, preserved the plot, the flow of events, the life and suffering of the hero, as well as his joy and sorrow, as it was, translated the story by saving the important information at the end of the story. The writer described the stories and events that took place in the work so naturally and vividly that the work was also successful in translation into Azerbaijani. “Translation works play an important role in the development of the literary language and help enrich its lexical composition” (Guliyeva, 2017, p. 347).

One of the prominent figures of Azerbaijani literature, Doctor of Philology, Professor, Honored Scientist Aziz Sharif, was seriously engaged in translation and regularly made speeches in the press with interesting theoretical ideas and discussions in order to increase the promotion of this field. Speaking about the writer's extreme accuracy in translation, as in all his literary activities, Mirza Ibrahimov writes: “He is very neat. He tries to maintain the writer's style, to find appropriate pronouns for difficult-to-translate expressions and words. He spares nothing to ensure that the translation is

both accurate and artistically expressive. I believe that if our talented literary youth learn and master these wonderful qualities from A. Sharif, they will conquer mountains” (Ibrahimov, 1970, p. 20).

In his translations, A. Sharif tried not to reflect the Russian language literally, but to reflect the words in it with the feeling of his native language. Although the language of his first works was dominated by words and formations belonging to the Arabic-Persian languages, words that were incomprehensible to a wide audience, after he started translating the works of Russian classics, simplicity and expressions belonging to the folk language began to take a wider place in his language. In the works he translated, the writer wanted to create a closeness between the Russian folk language and our literary language, and he achieved this. The translator translated Fadayev's novel “Tarmar”, L. N. Tolstoy's “Allah is One”, M. Gorky's “Mother”, “Enemies”, “People of the Valley”, and N. Lyashko's stories “At Home and About Gangsters”.

The translator, who preferred an equivalent translation, kept the usage of the past tense suffix *-ed*, which expresses the result of an action performed in the past in the present tense, as in the original: “In the evening, when the sun was setting and its red rays were glistening tiredly on the windows of the houses, the factory threw people out of its stone depths, like spent slag, and they again walked along the streets, sooty, with black faces, spreading the sticky smell of machine oil in the air, their hungry teeth shining. Now their voices sounded animated and even joyful-the hard labor was over for today, dinner and rest awaited them at home” (Gorky, 1970, p. 7).

Aziz Sharif, as in the original, narrated the events in the past tense in order to give the work authenticity and depth: In the evening, when the red rays of the setting sun reflected wearily on the windows of the houses, the factory threw these people out of its stone depths like garbage; people with faces blackened by soot, walking around the streets, smelling of machine oil and their teeth white from not eating enough bread, walked along the streets again. Now a ringing, even joy, could be heard in their voices – the hard work of the day was over, and dinner and rest awaited them at home (Gorky, 1950, p. 4).

The translator preferred to translate the line, preferred to keep the content and content of the work as it is, and translated the words separately into our language: “It was November. During the day, dry, fine snow fell on the frozen ground, and now it was heard creaking under the feet of the departing son. A thick darkness leaned immovably against the window panes, hostilely waiting for something. Mother, resting her hands on the bench, sat and, looking at the door, waited” (Gorkiy, 1970, p. 23.).

During the translation, A. Sharif gave the metaphorical words in accordance with the real-life scenes in the work. By skillfully transferring the human fear onto the darkness, he created a very successful metaphorical image: “It was the end of November. Dry, fine snow had fallen on the frozen

ground since the day, and the snow was crunching under the feet of the son who had just left. The thick darkness, like an enemy watching for something, stood motionless, huddled against the window panes. The mother, sitting with her hands resting on the bench, looked at the door and waited” (Gorky, 1950, p. 18).

“A whistling sound became audible. It meandered through the silence like a thin stream, sad and melodic, wandering thoughtfully through the desert of darkness, searching for something, approaching” (Gorky, 1970, p. 23). In order to increase the emotional power of the work, A. Sharif poeticized the sound of the whistle, increasing its artistic descriptive power and increasing its emotional power: “The sound of the whistle came. A sad and gentle sound, breaking through the silence, stretched like a thin wire, fluttered meaningfully in the desert of darkness and approached as if searching for something” (Gorky, 1950, p. 18).

Aziz Sharif, who has special services in literary translation and has shown a very productive and professional attitude to this field, has rendered important services in the establishment of literary relations. Since the literary scholar knew several languages perfectly, he was able to read the literature of various nations from the original, and he approached the translation work with accuracy and competence. By translating the best literary and artistic examples of these nations, the writer became a means of strengthening literary relations, increasing interest in Russian and European literature, and promoting culture.

In her book “The Aziz Sharif of Eternity and Literature”, Fargana Kazimova discussed in detail the translation of valuable literary works such as Gogol's comedy “Marriage”, Schiller's drama “Cunning and Love”, Gorky's novel “Mother”, the play “Enemies”, and A. Fadeyev's “Tarmar” into Azerbaijani, as well as the heroic epic “Koroglu” from Azerbaijani to Russian, which was written by Aziz Sharif. In her book “The Aziz Sharif of Eternity and Literature”, Fargana Kazimova discussed in detail the translation of valuable literary works such as Gogol's comedy “Marriage”, Schiller's drama “Cunning and Love”, Gorky's novel “Mother”, the play “Enemies”, and A. Fadeyev's “Tarmar” into Azerbaijani, as well as the heroic epic “Koroglu” from Azerbaijani to Russian, which was written by Aziz Sharif. Fargana Kazimova notes that Aziz Sharif was engaged in translating the works of prominent artists such as M. F. Akhundov, N. Vazirov, J. Mammadguluzadeh, and A. Hagverdiyev into Russian starting in the 1930 s and writes: “A. Sharif, in addition to repeatedly publishing the works of classics, rendered unparalleled services in the direction of widely promoting our literature among Russian-speaking readers with his profound scientific introductions and commentaries to these works” (Kazimova, 2015, p. 59).

Alakbar Garib (Abbasov) continued his literary activity in the Azerbaijani literature of the early 20th century as a writer, publicist, and critic, abridged N. M. Karamzin's “Unhappy Liza” for children,

translated N. Lyashko's story "Blast Furnace" under the title "Blast Furnace", and translated M. Y. Lermontov's "Hero of Our Time" and Karamzin's "Unhappy Liza" into our language. Professor Huseyn Hashimli, who rendered exceptional services in illuminating the life and work of A. Garib, comprehensively studied A. Garib's translation activities in his article "The Forgotten Translator Alakbar Garib", expressed his attitude to the translated works, and conducted certain analyses.

H. Hashimli, along with other works translated by the young translator, compared "Unhappy Liza" with the original and conducted an analysis: "The sentimentalist purpose of the work, the emotional narrative style, the lyrical mood, and the stylistic features were largely preserved in the translation, and the words and expressions chosen and used by the translator generally reflected the ideological and artistic purpose well. The translator succeeded in translating the work in a simple style on many pages and in preserving the color" (Hashimli, 2016, p. 12). In his translation of "Blaster Furnace," which reflects the theme of war, Alakbar Garib was able to reflect the life scenes used by the writer, the lively and realistic dialogues, and the human characters he created in simple Azerbaijani language: "At the front, I walked blind. That was my position. I landed there, you could say, out of the blue. We drove the Whites out of the station. Then reinforcements arrived. Artillery. Bang! – and we were forced to retreat. The Whites flanked us, we retreated. We turned around a bit and then went to join up with our own" (Lyashko, 1929, p. 3).

The translator, who faithfully fulfilled the author's desire to focus not on the external effect, but on the internal meaning and characteristic features, has brought to life the specific actions, feelings and thoughts of the character with individual and general features: "At the front, I was performing the duty of a blind beggar. I had such a hut. I entered this hut almost by accident. We shot and drove the whites out of the station. But the artillery units came to their aid. Trax-ta-tax! As a result, we were forced to retreat" (Nakhchivanli, 1929, p. 6).

Developing the background of the events, Alakbar Garib was able to convey important information about the work through realistic and authentic dialogues, and, as in the original, he was able to continue the tense psychological world of the heroes and dramatic situations until the end of the story. Presenting the translation in accordance with all the requirements, dimensions, and rules of the story genre, Alakbar Garib realized the author's idea and the narration of an event in simple, laconic language with a line-by-line translation:

"The shore is like a hill, and the river is small – about 6 meters wide. On the other side of the river is a lake and a meadow. The rain began to drizzle. It drizzled a little, pattered – and stopped. The wind also stopped. The smell of willow and mint spread around. – Comrade... – he said.

Although it was actually the most ordinary whisper, it was scattered in my ear as if they were throwing brayings. I cursed myself for this clash. Then I gathered my courage and did not let out my scream anymore. I waited a little. It was not long before the same voice from the water said again:

– Look at me, comrade!...

I strained my eyes and ears – I did not understand anything. A minute passed; I heard it again.

– Perhaps you think that the one talking to you is a merman? Run! Now I will jump on him.

My patience was running out.

– Show yourself, – I whispered.

Something moved in the water.

– I have been seeing you for a long time – he whispered – you probably don't see me; because I am in the lake.

My heart started beating.

– Who are you, anyway – I asked.

In response:

– I, – he said – am one of the whites; that means I am an enemy; don't be afraid. I will be seen...”
(Nakhchivanlı, 1929, p. 9).

Conclusion

Translations from different periods are considered a useful source in terms of studying the characteristics of literary language. Translation work allows for the expression of literary and cultural relations between peoples and free thought. Translation works, which have a special role in the development of national cultures and the enrichment of national languages, have also served as a factor that plays a bridging role in introducing Eastern literature, which attracts attention with its philosophical depth, to the Western world. Through translated works, it is possible to study the cultural heritage of various peoples and revive their linguistic environment.

References

- Fomichev, S. A. (1986). *Pushkin's poetry*, Leningrad: Nauka.
- Hashimli, H. (2016). “Forgotten translator Alakbar Garib Nakhchivanli”. *Scientific works*, No. 6 (74), NDU, 2016, pp.11-16.
- Gorky, M. (1950). *Mother*, (A. Sharif) Baku: Children and Youth Publishing House.
- Gorky, M. (1970). *Mother*, Fiction in twenty-five volumes. Moscow: Nauka Publishing House.

- Guliyeva, M. (2017). "Artistic translation in the work of Mahammad aga Shahtakhtili". *Philological issues №3, Baku, Science and education*. pp. 347 - 353
- Kazimova, F. (2015). *Aziz Sharif of Eternity and Literature*, Nakhchivan: Ajami.
- Lyashko, N. N. (1929). *Blast furnace*, Baku: Azernashr.
- Nakhchivanli, A. G. (1929). *Blast furnace*, Baku: Azernashr.
- Rzayev, A. (1986). *19th century Azerbaijani orientalists*, Baku: Elm.

WAYS OF CREATING SPECIAL TERMS IN THE MILITARY LEXICON OF THE LANGUAGE

DİLİN ASKERİ SÖZLÜĞÜNDE ÖZEL TERİMLER OLUŞTURMA YÖNTEMLERİ

Mehriban Isa MAMMADJAFAROVA¹

Abstract

The vocabulary of a language is enriched with the creation of new words. The enrichment of the lexical composition with new words occurs mainly as a result of various field terminology. Thus, the names of individual objects, concepts, and events enter the general vocabulary of the language.

At a certain stage of history, military work was a common work of all the masses. Unlike other fields, military terms, military lexical units have a very long life. Until the subject becomes obsolete and disappears, that term continues to name a specific thing. Each military term arises as the name of a specific denotation. This denotative direction serves to group military terms.

Special field terms are often “translated” into ordinary colloquial language. For example, “stop” (dayandoldurum) instead of rifle, “lemon” instead of hand grenade, “uninvited guest” instead of the word enemy, and so on.

In terms of convention, such expressions can have various variants. For example, terms such as “alaghac / border post”, “agizotu / barit”, “arpacig / nişangah”, “yatagan / khançar”, used in the language, are one of such variants.

The enrichment of military terminology and military lexicon in the language is in the direction of borrowed words, calque, changes and clarifications in the field of expression, changes and clarifications in content, polysemy, homonymy, synonymy and antonymy.

The creation of special terms in military lexicon is possible through terminology, the creation of military terms based on the lexical base of the national language. Terminology, as a rule, refers to ready-made words in the lexical fund of the language. For example, the word “alay” (artillery), which means a crowd, a mass, a large group, a crowd, is termed as an independent military unit – an artillery regiment.

Keywords: terminology, military term, loanwords, morphological, syntactic, weapon

Öz

Bir dilin sözlük veri tabanı, yeni kelimelerin yaratılmasıyla zenginleşir. Kelime dağarcığının yeni kelimelerle zenginleşmesi, esas olarak çeşitli alan terminolojisinin bir sonucu olarak gerçekleşir. Böylece, tek tek nesnelerin, kavramların ve olayların isimleri dilin genel sözlük veri tabanına girer.

Tarihin belirli bir aşamasında, askeri işler tüm kitlelerin ortak işiydi. Diğer alanlardan farklı olarak, askeri terimler ve askeri sözcük birimleri çok uzun ömürlüdür. Konu eskimiş ve ortadan kalkıncaya kadar, o terim belirli bir şeyi adlandırmaya devam eder. Her askeri terim, belirli bir anlamın adı olarak ortaya çıkar. Bu anlamsal yön, askeri terimleri gruplandırmaya yarar.

Özel alan terimleri genellikle günlük konuşma diline “çevrilir”. Örneğin, tüfek yerine “dayandoldurum”, el bombası yerine “limon”, düşman kelimesi yerine “davetsiz misafir” vb.

¹ Teacher Assistant, Azerbaijan University of Languages, Baku, Azerbaijan, mehriban49@gmail.com

Gelenek açısından, bu tür ifadelerin çeşitli varyantları olabilir. Örneğin, dilde kullanılan “alağac / sınır karakolu”, “ağızotu / barut”, “arpacîq / nişangah”, “yatağan / hançer” gibi terimler bu varyantlardan bazılarıdır.

Dildeki askeri terminoloji ve askeri sözcük dağarcığının zenginleşmesi, ödünç kelimeler, kalka, ifade alanındaki değişiklikler ve açıklamalar, içerik alanındaki değişiklikler ve açıklamalar, çokanlamlılık, eşseslilik, eşanlamlılık ve zıt anlamlılık yönünde gerçekleşmektedir.

Askeri sözlükte özel terimlerin oluşturulması, terminoloji, yani milli dilin sözcük dağarcığına dayalı askeri terimlerin oluşturulması yoluyla mümkündür. Terminoloji, kural olarak, dilin sözcük dağarcığındaki hazır sözcükleri ifade eder. Örneğin, kalabalık, kitle, büyük grup, topluluk anlamına gelen “alay” (topçu) sözcüğü, bağımsız bir askeri birim olan topçu alayı olarak adlandırılır.

Anahtar Kelimeler: terminoloji, askeri terim, alıntı sözcükler, morfolojik, sözdizimsel, silah

Introduction

Military terms in the Azerbaijani language have a very different and complex structure. This difference arises from the fact that, along with words of national origin, borrowed words also play an important role in the enrichment of the military terminology layer. In this sense, the process of enriching the military terminology layer through national and borrowed words is carried out according to the norms of the literary language.

It should be borne in mind that in addition to national suffixes, borrowed suffixes also participate in this process, so a somewhat analytical approach is required to the analysis of the structural features of military terms. When we say the form of military terms, we mean their structure. It is known that the lexical units of the Azerbaijani language are divided into three parts according to their structure: simple, compound and complex words.

Compound and complex lexical units are formed on the basis of simple words. Naturally, this also occurs on the basis of a certain regularity. Thus, the structure of military terms included in the vocabulary of the Azerbaijani language is also determined on the basis of this regularity, that is, the normativity of the literary language. Compound and complex military terms are formed morphologically and syntactically.

In general, if we look at the derivational process of our language, we will see that scientific literature shows various stages and methods of word creation in the Azerbaijani language. However, lexical-semantic, morphological, syntactic, calque and abbreviations are most often used.

Some of the military terms are of pure Azerbaijani-Turkic origin. A group of these terms has a simple structure. In these terms, it is impossible to distinguish a second root or word-forming morpheme from the point of view of modern language. Examples of such terms include words such as – cannon, arrow, pistol, sword.

Some of the terms of Turkish origin have been formed into military terms from both verbs and nouns through word-forming suffixes. Each part of the terms of Turkish origin is structurally complex and is formed from the combination of two words.

Some words of Arabic and Persian origin have a simple structure in our language. For example, arrest, armor, pressure, contract document, war, etc.

In recent times, the frequent use of abbreviation-type military terms has become more common. This is due to the emergence of very complex military concepts in recent times and the need to shorten and simplify the corresponding military term-word combinations in the language as a result of the formation of corresponding military terms and word combinations, on the one hand, it also arises as a result of the need for lexical units that are quickly pronounced and easily understood in the implementation of military operations and exercises. Abbreviation-type units remain one of the main language tools frequently used in military terminology.

In military terminology, abbreviations or complex abbreviations are used in military lexicology for various purposes, in accordance with the specifics of military work. In individual terminological systems, saving words, making military names easy to pronounce and simplifying them is achieved by using abbreviations. For example, HHM – air defense, AK – Kalashnikov assault rifle, DMK – State Defense Committee, HDD – Military Navy and so on.

The following are examples of Turkish military terms;

– Kara Kuvvetleri Birinci Derecede Hazır İhtiyat Stratejik Kuvvetleri / Ready Reserve Strategic Army Forces

– Kara Kuvvetleri hizmetler bölgesi komutanlığı / Army service area command

– Kara Kuvvetleri Komutanı / Commander of The Turkish Land Forces

– Kara Kuvvetleri lojistik sistemi / Army logistics system

– Kara Kuvvetleri Milli Muhafız Teşkilatı / Turkish Army National Guard

– Kara Kuvvetleri stratejik kabiliyetler planı / Army strategic capabilities plan

The meaning of special or secret abbreviations is difficult to understand, and these abbreviations are used in military documents in an agreed manner. Since their meaning is based on previously agreed rules and codes, it is not understood by everyone. The meaning of such military terms is known to those who carry out military operations. For example, BPM – gunpowder jet engine, KQT – bridge-breaking tank, and so on.

Military abbreviations are general and specific in terms of their use. General abbreviations are generally understood by everyone, and their explanation requires specialized knowledge. For

example, if a complex abbreviation such as MN is somewhat understandable to everyone, then abbreviations such as MAD – motorized rifle division, HDQ – military naval forces, AKD – separate reconnaissance detachment, HHM – military air defense, STRQ – strategic missile troops, and similar abbreviations are of a special nature and are used in a limited context.

Special military abbreviations are used in certain military documents in an agreed manner. When using such abbreviations on various military maps, the purpose of brevity and confidentiality is pursued, but at the same time, a previously agreed convention is expected here. Syllable abbreviations – acronyms are not used in the military lexicon of the Azerbaijani language.

A common type of complex abbreviations in military terminology are initials. Initials are also divided into two types according to the technique of formation:

1. Complex abbreviations formed by reading the accepted name of letters: ATM – atem (regiment medical station), DMK – Deemka (State Defense Committee), PM – peem (explosive substance), etc.

2. Complex abbreviations formed by reading the initial sounds as ordinary words: TĪR – tĪr (anti-tank guided missile), MAB – mab (motorized rifle division), Am – am (firing position), and so on.

The active role of individual words in the syntactical creation of military terms should also be noted. For example, military oath, military order, military equipment, military base, military service, military commissariat, military academy, martial law, prisoner of war, military chronicle, ammunition, combat training, combat equipment, air combat, tank combat, atomic weapons, biological weapons, cold weapons, weapons of mass destruction, weapons depot, front, front line, front line, rear line, front equipment, and so on.

Let's look at examples of Turkish military terms that have emerged in this way.; karşılıklı muhabere – duplex operation, kimya bombası – chemical projectile, kimyasal başlık – chemical horn, kimyasal bomba – chemical bomb, kimyasal dekontaminasyon maddesi – chemical decontaminator, kimyasal el bombası – chemical hand grenade, kimyasal harekât – chemical operation, kimyasal harp – chemical warfare, kimyasal kirletme – chemical contamination, kimyasal korunma teçhizatı – chemical defence equipment, kimyasal mayın – chemical mine, kimyasal rüzgar altı mesajı – chemical downwind message, kimyasal silah – chemical weapon, kimyasal sis maddesi – screening agent, kimyasal ve biyolojik mühimmat – chemical biological ammunition, kimyasal, biyolojik ve radyolojik harekât – chemical, biological and radiological operations, kimyasal, biyolojik ve radyolojik harp – chemical, biological and radiological warfare, kimyasal, biyolojik ve radyolojik

harp maddeleri – chemical, biological and radiological agents, kimyasala maruz kalma – chemical exposure, kimyasala maruz kalma süresi – exposure time to chemicals.

In military lexicon, the word “chief” is widely used to preserve the subordination arising from the nature of military work. For example, headquarters, chief sergeant, chief ensign, chief lieutenant, etc. Unlike morphological word formation, syntactical word formation is more widely used in military lexicon in modern times.

One of these reasons can be the closeness of language units in military lexicon and the constant syntactic connection of words to name a certain concept, especially to name new technology, various tasks and arts. As a result of such syntactic connection, a measure of precision and concreteness is brought forward in accordance with the nature of military work.

As in the general lexical composition of languages, syllabic abbreviations or acronyms are used in military terminology. For example, combat, combative, comdiv, and so on.

The formation of international terms in the language is increasing as a result of the expansion of the scientific and technical development of the countries of the world and the increase in their mutual relations with the peoples of the world. The exchange of military equipment and means of warfare is now widespread. When they are acquired, the names of this military equipment and means of warfare are also transferred to the language. For example, we can mention a large number of military terms by adding suffixes of Azerbaijani language to words that have passed from Arabic to Azerbaijani.

For example, *rabitə-rabitəçi* (communication-communicator), *təxribat-təxribatçı* (sabotage-saboteur), *kəşfiyyat-kəşfiyyatçı* (intelligence-explorer), *istila-istilaçı* (invasion-invader), *müdaxilə-müdaxiləçi* (intervention-interventionist) etc.

The interaction of languages, the need for the lexicon of one language to another, occurs as a result of historical necessity. Each language has its own phonetic system and grammatical features. When a language borrows words and terms from another language, it subjects that word to its own phonetic and grammatical rules. However, there are terms that do not obey any phonetic and grammatical rules and remain as they are. For example, arsenal, captain, major, division, trench, and so on.

Some military terms have undergone phonetic and grammatical changes. For example, from Arabic-Persian words, *karargâh* – *qərargah* (headquarters) and from Russian military words, *батальон* – *batalyon* (battalion), *командир бригад* – *briqada komandiri* (brigade commander), *базовая авиация* – *baza aviasiyası* (base aviation), and *парашютный десанты* – *paraşüt desantı* (parachute landing) can be cited as examples.

Active words in the language include names of military ranks, weapons, duties, and military operations. Although some military terms have been replaced by new ones in the language, a group of military terms are still used in the language. For example, aggression, agent, sabotage, admiral, bomb, major, captain, marshal, general, epaulette, colonel, tank, aviation, rocket, and so on.

All developed languages of the world can act as source languages in the creation of international military terms. When such military terms are used in other languages, in addition to the language to which they belong, they become a unit of the international lexical fund, and various intermediary languages also have a unique role in their internationalization. International military terms have passed into the Azerbaijani language from English, French, Arabic-Persian and Russian.

While the source languages of international terms that entered our language through Arabic-Persian languages are mostly Eastern languages, the source languages of words that entered our language through Russian are mainly European languages. In addition to these types of international military terms that entered our language through intermediate languages, there are also international words that entered our language directly from the source language.

It should be noted that military vocabulary includes, first of all, words that express military concepts, that is, words related to the armed forces and military work. In addition, military vocabulary should also include scientific and technical terms related to military concepts. For example, “track” (the caterpillar of a tank or any military vehicle). In addition, military terms also include words and expressions that do not directly express military concepts, but are used in a military environment and have a limited scope.

For example, “boondocks” (jungle), “behavior report” (soldiers letter home), “side arms” (kitchen utensils) etc. Thus, military vocabulary includes both combinations expressing specific military concepts and words and word combinations used in the military forces. We can give the following as examples of words and expressions that do not express military concepts in Turkish, but are used in the military field: aldatma tedbirleri – enemy deception, aldatmaya karşı koyma – counter deception, alem – finial, alesta – stand by, denizcilik alet aydınlatma lambası – instrument light, alet veya gözlem hatası – accidental error, aletli iniş – instrument landing.

Military discourse includes scientific and technical materials and directly military documents. Military documents include combat documents – combat orders, combat orders, service documents – orders, instructions, reports, charter documents – charters, recommendations, instructions and directives.

Formal military discourse has its own lexical and syntactic characteristics. Military lexicon can be classified into the following main groups;

Military terminology that directly refers to military work, armed forces, methods of conducting armed struggle, and similar concepts;

2. Military-technical terminology, which combines scientific-technical terms and an emotionally charged military lexicon used in the oral speech of military personnel and which is in fact a set of stylistic synonyms of the corresponding military terms.

Military and military terminology is constantly changing due to the disappearance of some words from communication, changes in their meanings, the reorganization of the armed forces, the emergence of new types of weapons and military equipment, the emergence of new military neologisms, and the development of new methods of waging war. For example, the development of new technology and construction of helicopters at the end of the 20th century led to the emergence and widespread use of the term NOTAR (no tail rotor) for helicopters without tail rotors.

A. A. Dormintov notes that the distinguishing feature of military materials in English at the lexical level is the presence of abbreviations. Depending on the number of components in their composition, abbreviations can be one, two, three, four, or five-component (Dormidontov, 1971, p. 656).

Single-component abbreviations – JU (July), the S2 system (the command-and-control system).

Two-component abbreviations – RJ (Road Junction), SA (Secretary of the Army), CP (command post).

Three-component abbreviations – SoD (Secretary of Defence), AAM (Air-to air missile), MFR (memorandum for record), DAS (Director of the Army Staff).

Four-component abbreviations – TADS (Target Acquisition and Designation System), VCSA (Vice Chief of Staff Army).

Five-component abbreviations – ADECC (Assistant to the Director of Executive Communication and Control), PAAMS (The Principal Anti-Air Missile System). Jandarma Genel Komutanı – J.GN.K. Commander of the Turkish Gendarmerie Forces CTGF

Six-component abbreviations are rarely found in English. For example: TRADOC – US Army Training and Doctrine Command.

In military materials, along with abbreviations, their indices and conventional symbols are widely used to indicate examples of weapons and military equipment. For example,

SN-47A.SN – cargo helicopter, 47 – type of construction, A-. first modification.

UH-64S – multipurpose helicopter (utility helicopter), 64-type of construction, S-third modification.

One of the distinguishing features of military materials in Turkish at the lexical level is the presence of abbreviations. In this language, abbreviations can have one, two, three, four, or five components, depending on the number of components they contain. We consider it appropriate to also provide the English equivalents of these abbreviations.

Single-component abbreviations: Lv – levazım (quartermaster), Adm – oramiral (admiral)

Two-component abbreviations: AF – alçak frekans (LF – low frequency), AP – anti personel (AP – antipersonnel), AH – ara hattı (SB – sector boundary), AK – arama kurtarma (SR – search and rescue), Aİ – askeri istihbarat (MI – military intelligence), AD – ateş desteği (FS – fire support) DT – devamlı talimat (SI – standing instructions), ÇB – çıkarma bölgesi (LZ – landing zone), ÇG – çok gizli (TS – top secret), DE – devamlı emir (SO – standing order), GB – güvenlik bölgesi (SZ – security zone), HE – harp esiri (PW – prisoner of war), İB – iniş bölgesi (LZ – landing zone), ME – muharebe etkinliği (CE – combat effectiveness), KY – komuta yeri (CP – command post).

Three-component abbreviations: AHS – aktiv hava savunması (AAD – active air defence), AİS – ana istek sözleşmesi (BOA – basic ordering agreement), AKH – ateş koordinasyon hattı (FCL – fire coordination line), ASB – ateş serbest bölgesi (FFZ – free fire zone), THK – Türk Hava Kurumu (TAA – Turkish Aeronautical Association), AHT – açık hava türbülansı (CAT – clear air turbulence), ASA – Açık Semalar Antlaşması (TOS – Treaty on Open Skies), AUK – aletli uçuş kuralları (IFR – instrument flight rules), ABF – anti balistik füze (ABM – antiballistic missile), BKM – bölgesel kontrol merkezi (RCC – regional control centre), EDT – elektronik destek tedbirleri (ESM – electronic support measures), GAB – güdümlü angajman bölgesi (MEZ – missile engagement zone), HHHF – havadan havaya füze (AAM – air-to-air missile), HHR – havadan havaya roket (AAR – air-to-air rocket), MAT – Milli Askeri Temsil Heyeti (NMR – National Military Representative), MSB – Milli Savunma Bakanlığı (MND – Ministry of National Defence).

Four-component abbreviations: ADKH – ateş destek koordinasyon hattı (FSCL – fire support coordination line), ADKM – ateş destek koordinasyon merkezi (FSCC – fire support coordination centre), HKKS – hava komuta kontrol sistemi (ACCS – air command and control system), GGAO – güven ve güvenlik artırıcı önlemler (CSBM – confidence and security-building measures), HDHM – hava destek harekât merkezi (ASOC – air support operations centre), KKBS – komuta kontrol bilgi sistemi (CCIS – command and control information system).

Five-component abbreviations: AHTOR – aktiv hedef güdümlü torpido, LORAN – uzun meafe seyrüseferi (long-range navigation), HKKKM – Hava Kuvvetleri komuta kontrol merkezi (AFCCC – Air Force command and control centre) (www.mfa.gov.tr).

Six-component abbreviations are rarely found in English. For example, TRADOC – US Army Training and Doctrine Command.

Military aphorisms – good beginning is half a battle .

proverbs and sayings – heads or tails (yasmak yoksa silmek).

phraseological units – to hit the silk (paraşütü açmak).

commands – left (Sola dön!), Forward march (İleri marş!).

coded fixed combinations – no joy (hedef tespit edilmedi – target not detected).

variable fixed combinations – to hold position (pozisyonu korumak), cock the gun (tetliği çekmek) askeri materyallerde sabit ifadeler olarak mevcuttur.

Thus, the structural clarity of military material texts, the clarity of concepts, and the stability of phraseological units contribute to their understanding. There are two trends in the presentation of English military materials.

1. Use of wide constructions, i.e. for service and charter documents

2. Use of elliptical constructions. For example, military documents.

The characteristic syntactic features of military materials in English are the extensive use of the following constructions. Examples of this are the use of the indefinite article, gerund constructions, and infinitive constructions. For example, Military medical centers in Germany and the US are occupied by many service members injured in Iraq and Afghanistan (airman.dodlive.mil). A new system for designating and naming military rockets has recently been announced (squidoo.com).

Army analyses range from studies to support network operations, terrain identification and energy policy, to studies that focus on the morale and welfare of soldiers and their families and a wide variety of other high-profile topics (army.mil).

Incomplete sentences, as a rule, such components are omitted that, if one is familiar with military documents, are easily restored from the context or situation and do not complicate the correct understanding of the information conveyed. Such components are often as follows;

- to be verb in passive constructions, for example, two rifle divisions (are) located along the frontline (antitrustsource.com).

- The omission of auxiliary words, such as articles and some prepositions, is typical. For example, Maintain contact (with the) elements (of the) 2d Corps (forcesnews.com).

Most of the speech acts are related to the life of soldiers. This is reflected primarily in the lexicon. For example, canteen and food have numerous synonyms-jargonisms in this lexicon;

canteen-dog vomit, slop shop, bread-punk, soup-hot water, food-baby food, oil-vaseline, cheese-mouse trap, coffee-ink (military.com).

When we classify military slang, we see that it covers all areas of military life. For example, funeral glide- airplane, hell buggy-tank, Dooms Day Weapon-nuclear weapon. The names of military uniform items include pips-star, tin hat-soldier's helmet, names of geographical objects and organizations; the Pond-Atlantic Ocean, Squirrel Cage-Pentagon, representatives of the officer corps; gold leaf-major, light colonel-lieutenant colonel, Big Bug-commander, brass ass-officer, etc.

The personnel includes the names of both individual branches of the military and services, as well as representatives of the rank and file, regardless of their affiliation with one or another branch of the military. For example, Red Legs – artillery, Silent Service – submarine fleet, Uncle Sam's circus – US Navy, Doolie – first-year cadet of the US Air Force Academy.

Let's try to explain some of these words. Naming the officer corps according to their insignia also creates difficulties for civilians. For example, gold leaf-major is understandable if we compare it with the word silver leaf-lieutenant colonel, according to the insignia on the shoulder straps of an officer of this rank. Examples of zoonomic metaphors used in all areas of military life include rat-trap-submarine, grasshopper-helicopter, field pig-rocket, iron horse-tank, devil dog-sailor, bird of paradise-colonel, chick-new soldier, tiger suit-camouflage, and others.

All the features described as fundamental to the formal part of military discourse (subordination, clarity, logic) become the subject of irony and the object of jokes in informal discourse.

We come to the conclusion that military terms clearly reflect the history, lifestyle, social status, occupation, and attitude of the people towards their surroundings, as well as the forms of this attitude.

The reason for the frequent change and renewal of weapon names and terms related to military work is the modernization of technology in connection with scientific and technical progress. Therefore, military lexicon undergoes mutual development and change in all nations. It is precisely this development that preserves the past of military work, even the smallest details that are being erased from memory, in military terminological units.

References

Dormidontov A.A., Nelyubin L. L., Vasilçenki A. A. Uçebnik voennogo perevoda (angliyskiy yazık). Moskva: Voenizdat, 1972, 656 s.

www.mfa.gov.tr/Terminoloji/askeri-terminoloji-032015.pdf

military.com/join-armed-forces/military-terms- and-jargon.html

<http://airman.dodlive.mil/2013/05/after-the-battle/#sthash.PI9rK4t3.dpuf>

<http://www.squidoo.com/mil-jokes>

<http://www.army.mil/article/106423>

<http://www.antitrustsource.com>

forcesnews.com/military-life/fun/british-military-slang-or-phrases-you-need-know

THE STRATEGIC IMPORTANCE OF ENGLISH IN THE CONTEMPORARY BUSINESS ENVIRONMENT

MODERN İŞ ORTAMINDA İNGİLİZCENİN STRATEJİK ÖNEMİ

Mesma Yakub ZOHRAB-MAJID¹

Abstract

Language is defined by its structural features, richness of vocabulary, and its connection with various cultures. These factors play a fundamental role in the spread of a language and its global popularity. However, historical experience shows that the global spread of a language and its attainment of world language status is primarily related to the political and economic power of its speakers. In the era of globalization, communication, especially in the fields of business, trade, and professional activities, has become an indispensable tool.

In this context, English is recognized as the primary communication tool for academic and professional activities. Moreover, acquiring foreign languages, particularly English, significantly enhances an individual's competitiveness and chances of employment in the labor market. In the modern era, knowledge of English is often listed as a key requirement for many job vacancies. English is widely used as a crucial means of communication that brings together people from diverse cultural backgrounds and ensures mutual understanding. According to data from the academic organization *Global Language Monitor*, approximately 95% of electronic communications are conducted in English. Furthermore, around 85% of international organizations and conferences use English as their working language.

Research published in the *Harvard Business Review* shows that the use of a common language in the international business environment significantly enhances the efficiency and agility of communication and business processes. For this reason, English has acquired the status of an official working language in many international companies, enabling goal alignment and fostering collaboration in addressing shared challenges.

The recognition of English as the common language of business communication has made it the primary tool widely used in various professional activities, including meetings, negotiations, board discussions, presentations, and international conferences.

In the context of rapidly integrating global markets and the increasing internationalization of trade, professionals working in organizations of all sizes – from multinational corporations to small and medium enterprises – represent diverse linguocultural communities. As a result, the need for a shared language to ensure effective communication has grown significantly. In this context, English functions as a *lingua franca*, serving as a bridge for intercultural interaction and understanding.

Therefore, English is not only a fundamental element of business but has also become a critical component of global collaboration and modern commercial exchange. By eliminating language barriers, it expands communication opportunities and serves as an indispensable tool for both professional engagement and international cooperation.

Keywords: English language, globalization, international business, intercultural communication, integration

Öz

¹PhD in Philology, Azerbaijan University of Languages, Baku, Azerbaijan, z.mesma@yahoo.com

Yapısal karmaşıklığı, geniş kelime dağarcığı ve derin kültürel bağlantılarıyla tanımlanan dil, küresel iletişim ve kültürlerarası etkileşim için temel bir araçtır. Bir dilin ortak iletişim dili (lingua franca) olarak ortaya çıkışı ve yaygın biçimde benimsenmesi, tarihsel olarak o dilin ana konuşurlarının siyasi, ekonomik ve teknolojik üstünlüğüne bağlıdır. Günümüz küreselleşme çağında, İngilizce özellikle iş dünyası, ticaret, bilim ve diplomasi alanlarında tartışmasız bir şekilde en önde gelen uluslararası dil konumunu kazanmıştır.

İngilizce yeterliliği, küresel iş gücü piyasasında istihdam edilebilirlik ve mesleki ilerleme için kritik bir faktör haline gelmiştir. Çok uluslu şirketler, uluslararası kuruluşlar ve küresel konferanslar ağırlıklı olarak İngilizceyi çalışma dili olarak kullanmakta; bu sayede kültürel ve dilsel çeşitliliğe sahip ortamlarda sorunsuz iletişim sağlanmaktadır. Airbus, Deutsche Bank ve Rakuten gibi önde gelen işletmelerin İngilizceyi stratejik olarak benimsemesi, onun operasyonel verimliliği, karar alma süreçlerini ve uluslararası pazarlarda rekabet gücünü artıran birleştirici bir araç olduğunu göstermektedir.

Ampirik araştırmalar, İngilizce hakimiyetinin yalnızca iletişim etkinliğini artırmakla kalmadığını, aynı zamanda kültürlerarası yeterliliği de geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu da sürdürülebilir iş birliklerinin teşvik edilmesi ve kültürel farklılıklardan kaynaklanabilecek yanlış anlaşılmalara önlenmesi açısından oldukça önemlidir. Sadece dil bilgisi yeterliliği değil; aktif dinleme, sunum, müzakere ve alanına özgü terminolojiyi kullanma gibi ileri düzey beceriler de küresel iş ortamında mesleki başarı için gereklidir.

Dijital teknolojilerin ve modern iletişim platformlarının yaygınlaşması, İngilizcenin küresel düzeyde daha da hızlı yayılmasını sağlamış, uluslararası ortaklar arasında daha güçlü bağlantılar kurulmasına ve küresel ticaret ile yatırımların kolaylaşmasına zemin hazırlamıştır. Bu nedenle, işverenler işe alım süreçlerinde sıklıkla İngilizce yeterliliği talep etmekte, dil sertifikaları ise bu yeterliliğin standart bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Toplumsal düzeyde ise İngilizce eğitimi alanına yapılan yatırımlar sosyal entegrasyona, ekonomik büyümeye ve sınır ötesi iş birliklerinin önündeki engellerin kaldırılmasına katkı sağlamaktadır. Kültürlerarası diyalog ve karşılıklı saygının teşvik edilmesi yoluyla İngilizce, küresel ekonomik kalkınma ve sürdürülebilir uluslararası ilişkiler için bir katalizör işlevi görmektedir. Sonuç olarak, İngilizce sadece bir iletişim aracı olmanın ötesine geçerek, küreselleşme, kültürlerarası anlayış ve uluslararası iş dünyasında başarı için hayati bir unsur haline gelmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce, küreselleşme, uluslararası iş dünyası, kültürlerarası iletişim, entegrasyon

Language, characterized by its structural complexity, extensive vocabulary, and deep cultural connections, constitutes a fundamental instrument for global communication and intercultural interaction. The emergence and widespread adoption of a language as a lingua franca are historically contingent upon the political, economic, and technological dominance of its native speakers. In the contemporary era of globalization, English has unequivocally established itself as the preeminent international language, particularly within the domains of business, trade, science, and diplomacy. English proficiency has become a critical determinant of employability and professional advancement in the global labor market. Multinational corporations, international organizations, and global conferences predominantly utilize English as their working language, thereby facilitating seamless communication across culturally and linguistically diverse environments. The strategic adoption of English by leading enterprises such as Airbus, Deutsche Bank, and Rakuten underscores its

significance as a unifying medium that enhances operational efficiency, decision-making processes, and competitive positioning in international markets.

Empirical research indicates that mastery of English not only improves communication effectiveness but also promotes intercultural competence, which is essential for fostering sustainable collaboration and mitigating potential misunderstandings arising from cultural differences. Beyond mere linguistic ability, professional success in globalized business contexts requires advanced skills in active listening, presentation, negotiation, and the use of domain-specific terminology.

The proliferation of digital technologies and modern communication platforms has further accelerated the diffusion of English, enabling more robust connections among global partners and facilitating international trade and investment. Consequently, proficiency in English is frequently mandated by employers during recruitment, with language certifications serving as standardized indicators of competency.

At the societal level, investments in English language education contribute to social integration, economic growth, and the reduction of barriers to cross-border cooperation. By promoting intercultural dialogue and mutual respect, English functions as a catalyst for global economic development and sustainable international relations. In sum, English transcends its role as a mere communication tool, emerging as a vital element underpinning globalization, intercultural understanding, and international business success.

Language is defined by its structural features, vocabulary, and its connection with extensive cultures. These factors play a fundamental role in the spread of a language and its gaining global popularity. However, history proves that the expansion of a language worldwide and its transformation into a global language is primarily linked to the political and economic power of its speakers. In our era of globalization, communication plays an indispensable role, especially in business, trade, and other fields.

In this context, English is accepted as a primary tool for academic and professional activities. Moreover, specialists who know foreign languages, especially English, have significantly higher chances of being employed in the job market. Currently, knowledge of English is often a mandatory requirement in most job postings. Proficiency in English helps workers become more competitive in the labor market.

English holds special significance in international business and trade sectors. For employees in different regions of the world, English has almost become a hidden advantage and a tool of power. At the same time, this language is widely spreading as the main means of business communication. Communication remains one of the biggest challenges for transnational companies; however, their

success depends precisely on the effective and accurate establishment of this communication. For this reason, many companies have accepted English as their official communication language.

English is widely used as an important tool that unites people from different cultures and facilitates mutual communication. According to data from the “Global Language Monitor” academic association, approximately 95% of emails are sent in English. Additionally, 85% of international organizations and conferences accept English as their working language.

According to research conducted by experts from the “Harvard Business Review”, using a single language in the international business environment ensures more effective and faster communication and operations. Therefore, English becomes the official language in companies operating on a global scale. English directs companies from different countries towards common goals and brings them together to solve shared issues (Neeley, 2012, p. 42).

The acceptance of English as a common language of communication in the business world necessitates that most business meetings and negotiations are conducted in this language. English is also the most widely used means of communication in meeting rooms, presentations, international conferences, and public discussions. Against the backdrop of the rapid integration of global markets and the internationalization of trade, people working in various organizations – from large multinational corporations to small and medium-sized enterprises – come from diverse linguistic and socio-cultural backgrounds. As a result, the need for a common language to facilitate effective communication amid this diversity has increased significantly. In this context, English serves as a *lingua franca*, enabling connection and understanding among different cultures.

Thus, English is not only an essential element of business but also a critical factor in global cooperation and modern trade, overcoming language barriers and creating broader communication opportunities. This situation makes English an important tool for communication not only in business environments but also on the international stage. Throughout history, various languages have been widely used as mediums of international trade and communication. However, particularly in the modern era, English has been established as the primary language of communication in the international business environment of European countries. With the impact of globalization, as European banks and corporations expanded their operations beyond national borders to the international level, the acceptance of English as the official business language became inevitable. This development has ensured that English has become not only a means of communication but also a fundamental element underpinning global trade and financial relations.

A vivid example of this is the aerospace industry entity formed two years ago by France, Germany, and Spain. This enterprise did not just settle for being named in English (The European Aeronautic Defence and Space Company) but also adopted English as its official corporate language.

This step demonstrates the significant role of English in global cooperation and joint projects and how the language has become a tool for leadership in global markets. Therefore, English is no longer only a national or regional language of communication but is accepted worldwide as an effective and unique medium of communication among organizations with diverse cultures and economic structures. This phenomenon highlights that language is not merely a means of information exchange but also critical for strategic cooperation, decision-making, and gaining competitive advantage in global markets.

Here is the English translation of your latest text, rendered in a clear and academic tone suitable for reports, presentations, or research papers:

Approximately 50 years ago, the idea of English becoming a global language was still uncertain. Today, however, English is spoken in the majority of events and interactions that occur between countries across political, economic, scientific, and cultural spheres. Meetings of world leaders, international treaties, negotiations, debates, trade discussions, and the operation of banking and transportation systems are predominantly conducted in English. Moreover, a significant portion of mass media publications – both current and those from the past two centuries – are in English.

As the status of English has risen, the status of other languages has gradually shifted. Currently, languages such as Spanish, Russian, German, and Arabic are considered to have a status that allows them to be used beyond their national borders. However, they are increasingly losing their function as bridges between cultures and in political contexts.

English is not merely an international language. An international language is defined as one used in communication between people from two or more countries. For instance, Japanese can be considered an international language, but not a global one. It is primarily used in contexts related to Japanese culture, customs, and in areas where Japanese people are predominant. The same applies to Arabic. Arabic is used not only in regions where Arabs are the majority, but also in communication with Arabs in other areas. However, when no connection with Arabs is present, the language is generally not used.

English, on the other hand, goes even further to serve as a truly global language. It is not only used when communicating with native speakers – such as the English, Americans, or others whose first language is English – but also when people from entirely different linguistic and cultural backgrounds communicate with one another. English is the most widely used language in diverse global contexts. Therefore, English is regarded not only as an international language but also as a truly global language.

Throughout history, many languages have been used as a means of communication in international trade and other fields. Since Roman times, several lingua francas have existed in Europe, among which Greek, Latin, French, German, and English have stood out as significant communication tools. Among these languages, French, German, and English are still widely used in certain regions of Europe today and are included in the group called "Great Languages" by Graddol (Rogerson-Revell, 2007, p. 67).

English has already gained the status of the most widespread lingua franca in the business sector across Europe. According to research conducted by the Danish Chamber of Commerce and Industry, Danish companies conduct 70% of their international business communication in English (www.adalet.az). Furthermore, according to D. Crystal, 98% of European organizations accept English as their working language. The use of English in the business environment enhances interaction with international clients regardless of the companies' cultural backgrounds and significantly influences their business success. Thus, the use of English plays a crucial role in the development of global trade. One of the important factors influencing the use of English as a lingua franca in the business environment is the globalization of resources. Employees of international organizations or companies may be located in geographically diverse regions, making communication in a single language essential. In this context, choosing English as a common means of communication allows global companies to exchange information effectively with their collaborators in different parts of the world. Mastering English both in written and spoken form is considered an important indicator of a specialist's education level, professional culture, and status. Especially during business communication and negotiations, the ability to speak fluently with field-specific terminology significantly strengthens a specialist's position and influence in the business domain.

The fundamental importance of English for most professional fields is recognized as an indispensable tool for negotiations and global relations. Teaching English to children from school years is not accidental but one of the essential conditions for their future professional success.

Individuals without English proficiency, especially in oral communication, may face serious difficulties in the business sphere. Managers with weak English skills should not deny the importance of language learning when working in this area. Lack of these language skills may prevent their participation in international seminars and other relevant events. Managers will struggle to keep up with new trends and developments, which may hinder the company's adaptation to constantly changing market conditions and innovations. Consequently, this situation may damage the company's reputation. Therefore, investing in managers' communication skills and English knowledge is necessary for their greater success in the global business environment.

Additionally, business English contains many expressions and idioms that can be difficult to understand for non-native speakers. This depends not only on vocabulary and correct sentence structure but also on proper stress and pronunciation. Incorrect pronunciation can lead to misunderstandings and confusion. All these factors may cause miscommunication problems between parties. Therefore, it is crucial for non-native speakers to improve their English to communicate more effectively and succeed in the global business environment.

Proper English is not limited to the ability to construct grammatically correct sentences; it also includes presentation skills, persuasive speech, verbal abilities, and effective communication with native speakers. Listening skills in English are sometimes underestimated, but active listening is a key component of successful communication in our daily lives. Studies have shown that professionals striving for success spend about 48% of their working time actively listening (Kosar, 2022, p. 86).

English, as the most widely used means of communication worldwide, has become a vital requirement in both education and economic fields. Therefore, the number of English-language education programs is steadily increasing. Not knowing English creates a significant disadvantage for those who want to build a career in business. Non-native English speakers who use English for business purposes significantly improve their communication skills, professional development, and success in the global business environment through this language.

Our modern world is experiencing the Third Industrial Revolution, also known as the communication revolution. This development undoubtedly affects people's work, lives and businesses. Due to the global spread of workplaces in recent years, the importance of English has further increased. Today, paying special attention to developing communication skills in English plays a crucial role in candidates being hired for high-paying jobs. In fact, in the modern world, effective communication skills are considered even more important than technical knowledge.

Considering the communication difficulties and differences in fluency between those who communicate in a non-native language and native speakers, the use of English as a common language holds great importance both educationally and economically. The fact that many people already speak English fluently has accelerated globalization and international development processes. Non-native English speakers using the language for business purposes significantly improve their communication skills and professional development, thereby increasing their overall success in the business field.

Many researchers have deeply investigated how English proficiency among non-native speakers affects global business opportunities and competitive potential in international markets. Additionally, many scholars emphasize that English proficiency constitutes an important and strategic advantage for organizations seeking to compete in global markets. However, this advantage is not limited to language skills alone; intercultural understanding also plays a critical role in this context. For example, a person who is highly proficient in English but has a weak understanding of the other

party's culture may unintentionally act against that culture's values and behavioral norms. This can ultimately damage business relationships and result in lost commercial opportunities.

In today's world, English holds global significance as an international communication tool and occupies an important place in society's social and professional life. Mastery of this language at a high level enables individuals to gain broader opportunities in the labor market. English plays a decisive role in establishing effective and seamless communication, especially in the business sector. The success of multinational companies on an international scale largely depends on this language. Consequently, individuals who want to be competitive in the global business environment must continuously develop their English language skills (Barnes, 2015, p. 106).

Business communication takes place both within the workplace and as a complex process involving the exchange of information and ideas with foreign partners. The strategic importance of business communication is particularly valued in the business field. The fact that international correspondence is primarily conducted in English has influenced the Azerbaijani language. As a result, standardized expressions frequently used in English, such as "I trust you are doing well as you read this message", "We hope you are in good health and high spirits", "We trust this message reaches you in good condition" and "I trust you are having a productive and pleasant day" have led to the increased use of similar standardized expressions in Azerbaijani business correspondence, such as "Ümidvaram hər şey sizin üçün uğurla davam edir", "Ümid edirəm, fəaliyyətinizdə hər şey qaydasındadır", "Ümidvaram işləriniz problemsiz şəkildə irəliləyir", "Ümid edirəm, hər şey sizin tərəfdə yolundadır" and "Ümid edirəm, gündəlik fəaliyyətinizdə hər hansı çətinliklə qarşılaşmırsınız".

Overall, the learning of foreign languages, including English, has a significant impact on personality development. However, the mere lack of language skills does not entirely preclude career success. Nevertheless, possessing adequate language abilities along with other relevant knowledge and skills pertinent to one's professional field is considered a key condition for career advancement. The global dominance of international languages is often directly linked to the economic and political influence of their native speakers. From the late 18th century to the early 20th century, the Industrial Revolution in the United States and Great Britain significantly propelled the economic development of these countries. The enduring status of English as the international business language today can be attributed to the strong economic positions these nations have held over the past two centuries. The rapid development of technologies and modern communication tools has considerably facilitated the establishment and maintenance of connections with global markets. This, in turn, has intensified information exchange among foreign partners, clients, and collaborators within the international business environment. Such interactions promote stronger intercultural communication and understanding in the business world.

In the contemporary labor market, many companies assess candidates' English proficiency, especially during the interview stage of the hiring process. In some cases, applicants are also required to present internationally recognized language certificates. Research findings indicate that the time and effort invested in improving English skills can lead to significant long-term benefits. These benefits include competitive salaries, more effective communication skills, and opportunities for professional advancement. The positive outcomes of such efforts extend beyond the individual level and bring substantial benefits to society as a whole. Effective intercultural communication plays a crucial role in stimulating economic development, social integration, and harmonious coexistence in an increasingly globalized world. By promoting intercultural collaboration, societies can help remove existing barriers in trade and investment. At the same time, strategic investments in language education facilitate mutual understanding and strengthen relations among diverse cultures (Sezer, 2022, p. 89). More broadly, encouraging intercultural cooperation holds strategic importance for societies, supporting not only social integration but also the growth of economic activities. Effective dialogue and mutual understanding between different cultures help eliminate legal, economic, and social barriers in trade and investment. These processes contribute to the expansion of cross-border cooperation and accelerate economic growth in a globalized world. Furthermore, investments made by societies in language training programs enhance intercultural communication skills, foster mutual trust, and lay a solid foundation for long-term collaboration. Through language education, individuals and organizations can communicate effectively in the global environment, which in turn ensures the successful implementation of international trade, investment projects, and other economic activities.

In conclusion, the development of intercultural collaboration and investments in language education act as fundamental elements of economic growth, social cohesion, and sustainable development in a globalized world. These factors not only enhance societies' competitiveness on the global stage but also strengthen mutual respect and understanding among diverse cultures.

References

- Barnes, M. P. (2015). "Kültür", İstanbul, "Alfa", 352 s.
- Kosar, M. (2022). Better English for better employment opportunities. *International Journal of Education*, №3 (128)
- Neeley, T. (2012). Global Business Speaks English. *Harvard Business Review*, 216 p.
- Rogerson-Revell, P. (2007). Using English for International Business: A European case study, 224 p.
- Sezer, S. (2022). İş dünyasında İngilizce diline verilen önem, Research Gate, 164 s.
- <https://www.adalet.az/az/posts/detail/ingilis-dilinin-muasir-heyatimizda-rolu>

YABANCI DİL OLARAK RUSÇA ÖĞRETİMİNDE EDEBİ METİNLERİN ÇEVİRİ TEMELLİ KULLANIMI

TRANSLATION-BASED USE OF LITERARY TEXTS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Muhammed TAŞKESENLİĞİL*

Öz

Bu çalışma, yabancı dil olarak Rusça öğretiminde edebi metinlerin çeviri temelli kullanımının teorik temellerini ve pratik uygulamalarını incelemektedir. Amaç, dil öğrenimini mekanik bir süreçten çıkarıp kültürel ve anlamlı bir deneyime dönüştürmek için edebi metinlerin ve çeviri etkinliklerinin potansiyelini ortaya koymaktır. Geleneksel dil öğretim yöntemlerinin iletişimsel becerileri ihmal etmesi ve öğrenci merkezli yaklaşımlara duyulan ihtiyaç, çalışmanın temel gerekçesini oluşturur. Türkiye ve Rusya arasındaki artan ilişkiler nedeniyle Rusçaya olan ilginin yaygınlaşması, modern ve etkili öğretim yöntemlerine olan talebi artırmıştır. Çalışma, edebi metinlerin dil öğretimindeki çok yönlü işlevlerini, çeviri etkinliklerinin dört temel dil becerisini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) bütünleştirici rolünü ve kültürel yetkinliğin gelişimine katkısını ele alır. Rus edebiyatının Puşkin, Tolstoy ve Dostoyevski gibi evrensel yazarlarının eserleri, dilin ruhunu ve kültürel kodlarını anlamada önemli bir kaynak olarak değerlendirilir. Çeviri, geleneksel bir alıştırma aracı olmaktan çıkarılıp eleştirel düşünmeyi teşvik eden, dil bilincini derinleştiren bilişsel bir etkinlik olarak yeniden konumlandırılır. Rus çeviri ekolünün kurucuları Retsker ve Fedorov'un teorik çerçeveleri, edebi metin çevirisinin pedagojik potansiyelini sistematik bir şekilde analiz etmek için temel oluşturur. Çeviri etkinlikleri, öğrencilerin dilsel becerilerinin yanı sıra kültürlerarası yetkinliklerini ve analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Çalışma, çeviri öncesi analiz, karşılaştırmalı dil ve kültür analizi gibi pedagojik stratejilerle metinle derin bir diyalog kurulmasını hedefler. Ayrıca, dijital araçların çeviri sürecini desteklemedeki rolü vurgulanır. Rus edebiyatının zengin mirası, yabancı dil öğretiminde eşsiz bir kaynak sunarken, edebi metinlerin seçimi ve ilkeler doğrultusunda kullanımı, öğretim sürecinin başarısını doğrudan etkiler. Bu çalışma, Rusça öğretiminde edebi metinlerin çeviri temelli kullanımının dil öğrenimini daha verimli ve kalıcı hale getirebileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Rusça öğretimi, Edebi metinler, Çeviri temelli yöntem, Kültürel yetkinlik, Dil becerileri

Abstract

This study examines the theoretical foundations and practical applications of using literary texts based on translation in teaching Russian as a foreign language. The aim is to reveal the potential of literary texts and translation activities to transform language learning from a mechanical process into a cultural and meaningful experience. The neglect of communicative skills in traditional language teaching methods and the need for student-centered approaches form the basis of this study. The growing interest in Russian due to increasing relations between Turkey and Russia has increased the demand for modern and effective teaching methods. The study addresses the multifaceted functions of literary texts in language teaching, the integrative role of translation activities in the four core language skills (reading, writing, speaking, listening), and their contribution to the development of cultural competence. The works of universal Russian literary figures such as Pushkin, Tolstoy, and Dostoevsky are considered important resources for

* Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü, Erzurum/Türkiye, m.taskesenli@atauni.edu.tr

understanding the spirit of the language and its cultural codes. Translation is repositioned as a cognitive activity that encourages critical thinking and deepens language awareness, moving it beyond being a traditional exercise tool. The theoretical frameworks of Retsker and Fedorov, founders of the Russian translation school, form the basis for systematically analyzing the pedagogical potential of literary text translation. Translation activities enable students to develop their linguistic skills as well as their intercultural competence and analytical thinking skills. The study aims to establish a deep dialogue with the text through pedagogical strategies such as pre-translation analysis and comparative language and culture analysis. Furthermore, the role of digital tools in supporting the translation process is emphasized. The rich heritage of Russian literature offers a unique resource for foreign language teaching, while the selection of literary texts and their use in accordance with principles directly affects the success of the teaching process. This study demonstrates that the translation-based use of literary texts in Russian teaching can make language learning more efficient and lasting.

Keywords: Russian language teaching, Literary texts, Translation-based method, Cultural competence, Language skills

Giriş

1920’li yıllardan itibaren geliştirilen yöntemler, başlangıçta büyük ölçüde dilin biçimsel yapısına odaklanmış ve dil bilgisi-çeviri yöntemi gibi dil bilgisel temelli yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Ancak bu geleneksel yöntemlerin, zamanla önemli eksiklikleri olduğu anlaşılmıştır. Örneğin, dil bilgisi-çeviri yönteminin dinleme ve konuşma gibi iletişimsel becerileri ihmal etmesi, öğrenci-öğretmen etkileşimini sınırlaması ve ezbere dayalı bir öğrenme süreci sunması, onu modern dil öğretimi anlayışı açısından işlevsiz kılmıştır (Yetkin, 2022, s. 18). Benzer şekilde, öğretmenin hedef dile anadili düzeyinde hâkim olmasını gerektiren dolaysız yöntem veya öğrencinin uzun vadeli iletişimsel yetkinliğini geliştirmede yetersiz kalan işitsel-dilsel yöntem gibi yaklaşımlar da belirli sınırlılıklara sahip olmuşlardır.

Bu geleneksel yaklaşımların ortaya koyduğu zorluklar ve eksiklikler, eğitimcileri daha bütüncül, öğrenci merkezli ve anlam odaklı yöntem arayışlarına yöneltmiştir. Bu arayışlar neticesinde, yabancı dil öğretiminde edebi metinlerin kullanımı, dil öğrenimini mekanik bir alıştırma sürecinden çıkarıp onu zengin ve anlamlı bir deneyime dönüştüren güçlü bir alternatif olarak öne çıkmıştır. Edebi metinler, öğrencilere yalnızca dil bilgisel yapıları ve kelime dağarcığını sunmakla kalmaz, aynı zamanda hedef dilin kültürel dokusunu, tarihsel derinliğini ve estetik inceliklerini de aktarır. Şengüder’in (2021) de vurguladığı gibi, edebi metinler öğretimsel, eğitimsel ve kültürel yönleri uyumlu bir biçimde birleştirerek çok yönlü bir işlevsellik sunar. Bu metinler, dört temel dil becerisinin yanı sıra telaffuz, vurgu ve tonlama gibi alt becerilerin gelişimine katkıda bulunur ve öğrencilerin dili hissederek dilsel sezgilerini güçlendirmelerine olanak tanır. Özellikle Puşkin, Tolstoy ve Dostoyevski gibi evrensel yazarlarla özdeşleşmiş zengin bir edebi mirasa sahip dillerin öğretiminde, bu metinler dilin ruhunu ve kültürel kodlarını anlamak için önemli bir kaynak teşkil etmektedir.

Edebi metinlerin dil öğretimindeki bu merkezi rolü, çeviri eyleminin yeniden değerlendirilmesini de beraberinde getirmiştir. Geleneksel dil bilgisi-çeviri yönteminde mekanik bir alıştırma aracı olarak görülen çeviri, modern pedagojik yaklaşımlarda anlamı ve kültürü merkeze alan, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve dil bilincini derinleştiren bilişsel bir etkinlik olarak yeniden konumlandırılmaktadır. Çeviri, en temel tanımıyla bir metnin anlamını koruyarak başka bir dile aktarılması süreci olsa da (İsayev & Necefoğlu, 2012, s. 381), bu süreç basit bir kelime değişiminden çok daha fazlasını ifade eder. Rus dilbilimci V. Vinogradov'un (2001, s. 4) belirttiği gibi çeviri, hem bir dildeki içeriğin başka bir dile aktarılması eylemini (süreç) hem de bu eylemin sonunda ortaya çıkan sözlü ya da yazılı metni (ürün) kapsayan diyalektik bir bütündür. Bu süreçte çevirmen, yalnızca iki dil arasında bir köprü kurmakla kalmaz, aynı zamanda iki kültür arasında bir arabulucu rolü üstlenir. Bu nedenle çeviri, Yücel'in (2006, s. 209) de ifade ettiği gibi, uygarlıkların gelişiminde ve kültürlerarası etkileşimde daima merkezi bir rol oynamıştır.

Modern dil öğretimi kuramları, çeviriyi artık dışlanması gereken eski bir alışkanlık olarak değil, dört temel beceriyi bütünleştiren ve dil bilincini derinleştiren beşinci bir beceri olarak yeniden tanımlamaktadır. Dil bilimci Trişeva'ya (2020, s. 439) göre çeviri, geleneksel dört becerinin (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) entegrasyonunu sağlayarak öğrencilere daha derin bir anlama ve dil bilinci kazandırmaktadır. Bu entegre yaklaşım, öğrencinin bir edebi metni çevirirken kaynak metni derinlemesine okumasını, anladıklarını hedef dilde yeniden yapılandırarak yazmasını, çeviri sürecinde karşılaştığı sorunları tartışarak konuşmasını ve farklı çeviri alternatiflerini değerlendirerek dinlemesini gerektirir. Bu çok yönlü süreç, öğrencilerin diller arası farklılıkları ve benzerlikleri keşfetmelerine, kültürel unsurların aktarımındaki zorlukları anlamalarına ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır.

Çevirinin bu dönüştürücü gücü, tarihsel süreçte de kendini göstermiştir. Dilbilimci V. Komissarov'un (1990, s. 6) belirttiği gibi, çeviriler ulusal dillerin ve edebiyatların gelişiminde kilit bir rol oynamıştır; hatta birçok dilde, özgün eserlerden önce büyük çeviri eserler ortaya çıkmıştır. Bu durum, Rusya'nın dil ve edebiyat tarihinde açıkça görülmektedir. Rusya'da çeviri faaliyetlerinin kökleri, XI. yüzyılda dinî ve tarihî Bizans metinlerinin Eski Rusçaya çevrilmesine kadar uzanır. Araştırmacı Öksüz'e (2012, s. 33-34) göre bu ilk çeviriler, Eski Slavcaya yeni kavramların, fikirlerin ve edebi formların girmesini sağlayarak Rus dilinin ve düşünce dünyasının temellerini atmıştır. Bu geleneğin devamında, 20. yüzyılın başlarında, özellikle Sovyet döneminde Maksim Gorki'nin öncülüğünde kurulan "Dünya Edebiyatı" yayınevi, edebi çeviriyi kurumsal bir faaliyete dönüştürmüştür (Nelyubin & Huhuni, 2003, s. 109). Gorki'nin bu projesi, dünya edebiyatının yapıtlarını Rus okuruyla buluşturarak hem evrensel kültürel mirası sahiplenme hem de Rus dilinin

ifade olanaklarını zenginleştirme misyonu üstlenmiştir. Bu derin ve köklü çeviri geleneği, edebi metinlerin ve çevirinin Rus eğitim sistemindeki saygın yerini pekiştirmiştir.

Bu tarihsel bağlamda, bir dönem Rusça öğretiminde hâkim olan dil bilimsel çeviri yönteminin (Pulkina, 1962, s. 51), günümüzde yeniden değerlendirilmesi şaşırtıcı değildir. O dönemde öncelikli hedef, konuşma becerilerinden ziyade okunan metni anlama ve doğru bir şekilde çevirme iken, bugün çeviri, hem sözlü hem de yazılı iletişim becerilerini geliştiren yardımcı ve bütünleştirici bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Kasyuk vd., 2011, s. 2). Bu modern yaklaşımda çeviri, iki dilin dilbilimsel yapılarının karşılaştırılıp analiz edildiği, böylece öğrencinin dil farkındalığının arttığı bir platform sunar. Özellikle edebi bir metnin çevirisi, öğrenciden yalnızca kelimeleri değil, aynı zamanda metnin ruhunu da aktarmasını bekler. Bu süreç, epitetlerin (niteleme sözü), metaforların (mecaz), deyimlerin, kültürel referansların, argo ifadelerin ve metne özgü biçimsel ve anlamsal yapıların titizlikle ele alınmasını gerektirir (İsayev & Necefoğlu, 2012, s. 383). Bu durum, öğrenciyi yüzeysel bir dil kullanımından uzaklaştırıp, dilin derin katmanlarına inmeye teşvik eden zorlu ama bir o kadar da ödüllendirici bir süreçtir.

Türkiye ve Rusya arasındaki siyasi, ticari ve kültürel ilişkilerin artmasıyla birlikte, Türkiye’de Rusçaya olan ilgi de giderek yaygınlaşmaktadır. Bu durum, Rusçanın yabancı dil olarak öğretiminde daha etkili ve modern yöntemlerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda; bu makalenin amacı, yabancı dil olarak Rusça öğretiminde edebi metinlerin çeviri temelli kullanımının teorik temellerini ve pratik uygulamalarını incelemektir. Çalışmada, edebi metinlerin dil öğretimindeki çok yönlü işlevleri, çeviri etkinliklerinin dört temel dil becerisini bütünleştirici rolü ve bu sürecin kültürel yetkinliğin gelişimine olan katkısı ele alınacaktır. Böylelikle, Rusçanın zengin edebi mirasının, çeviri gibi güçlü bir pedagojik araçla birleştirilerek dil öğretim sürecini nasıl daha verimli ve kalıcı hale getirebileceği gösterilmeye çalışılacaktır.

Yabancı Dil Olarak Rusça Öğretiminde Edebi Metin Çevirisinin Önemi

Yabancı dil öğretiminde çevirinin rolü, tarih boyunca sürekli bir tartışma konusu olmuş ve farklı dönemlerde farklı yaklaşımlar benimsenmiştir. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren iletişimsel yaklaşımların ön plana çıkmasıyla birlikte çeviri, dil öğretiminde geri planda kalmıştır. Ancak günümüzde, çevirinin doğru bir pedagojik çerçevede kullanıldığında dil öğrenme sürecine sağladığı katkılar yeniden değerlendirilmekte ve özellikle edebi metinler aracılığıyla yapılan çeviri etkinliklerinin önemi kabul edilmektedir. Bu bağlamda, Rusçanın yabancı dil olarak öğretiminde edebi metin çevirisinin rolü, hem teorik hem de pratik açıdan incelenmeye değer bir konudur.

Rusya’da çeviribilim çalışmaları, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde önemli bir gelişim göstermiştir. Araştırmacı Kozan’ın (2019, s. 313) belirttiği gibi, savaş sonrası yeni nitelik kazanan uluslararası ilişkilerin sürdürülebilmesi için farklı alanlarda çalışabilecek nitelikli

çevirmenlere duyulan ihtiyaç, çeviri araştırmalarının yönünü değiştirmiştir. Bu dönemde çeviri alanında tecrübe kazanan uzmanlar, dilbilimdeki gelişmeleri yakından takip ederek çeviri olgusuna yönelik dilbilim çerçevesinde yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Bu gelişmeler, yabancı dil olarak Rusça öğretiminde çevirinin nasıl konumlandırılması gerektiğine dair önemli teorik çerçeveler sunmaktadır.

Rus çeviri ekolünün kurucu isimlerinden Retsker, 1950 yılında yayımladığı çalışmasıyla¹ dilbilimsel çeviri kuramının temellerini atmıştır. Retsker'in geliştirdiği "çeviri karşılıkları kuramı", kaynak ve hedef diller arasında gözlemlenen ilişkileri sistematik bir şekilde sınıflandırmaktadır. Bu kurama göre, çeviri sürecinde karşılaşılan birimler üç ana kategoriye ayrılır: sabit eşdeğerler, değişken karşılıklar ve amaca uygun değiştirmeler (Kozan, 2019, s. 315). Sabit eşdeğerler, bağlamdan büyük ölçüde bağımsız olan özel isimler, coğrafi terimler ve bilimsel terminolojiyi kapsar. Değişken karşılıklar, kaynak dildeki bir birimin hedef dilde bağlama ve üsluba göre seçilebilecek birden fazla karşılığının olduğu durumları ifade eder. Amaca uygun değiştirmeler ise, kaynak dildeki bir ifadenin hedef dilde doğrudan karşılığının bulunmadığı durumlarda çevirmenin başvurduğu stratejileri içerir. Bu teorik çerçeve, edebi metin çevirisinin yabancı dil öğretiminde nasıl kullanılabileceğine dair önemli ipuçları vermektedir. Retsker'in sınıflandırması, öğrencilere çevirinin sadece kelime değiştirmek olmadığını, farklı seviyelerde eşdeğerlik arayışını ve yaratıcı dönüşümler yapmayı gerektiren karmaşık bir problem çözme etkinliği olduğunu öğretmek için sağlam bir temel sunar. Özellikle edebi metinlerde, dilin estetik ve sanatsal boyutlarının ön plana çıktığı durumlarda, bu stratejilerin bilinçli bir şekilde uygulanması gerekir.

Fedorov'un "Çeviri Kuramına Giriş" adlı eseri², Rusya'da çevirinin dilbilimsel sorunlarını gündeme getirmiş ve çevirinin bağımsız bir dilbilimsel disiplin olarak tanınmasında öncü rol oynamıştır. Fedorov, çeviri kuramının kuralcı bir "tarif kitabı" olmaması gerektiğini, aksine mevcut çeviri uygulamalarından yola çıkarak olguları betimleyen, genellemeler yapan ve sınıflandıran bir bilim dalı olması gerektiğini savunmuştur (Kozan, 2019, s. 316). Bu yaklaşım, edebi metin çevirisinin doğasına son derece uygundur çünkü edebi metinler, standart dilin kalıplarını zorlayan, yoruma açık ve üslupsal olarak zengin metinlerdir.

Edebi metinlerin yabancı dil öğretiminde kullanımı, çok boyutlu bir işlev görür. Romanov & Gaivoronska'nın (2018, s. 40) belirttiği gibi, edebi metinler öğrencilerin aktif, pasif ve potansiyel kelime dağarcığını zenginleştirir ve bağlamsal tahmin yeteneğini geliştirir. Bu metinler, öğrencilere dilin sadece iletişimsel bir araç olmadığını, aynı zamanda bir kültürün estetik, düşünsel ve duygusal

¹ Yakov İosifoviç Retskerin 1950 yılında yayımlanan *Teoriya i metodika učebnogo perevoda* (Çeviri Eğitiminde Kuram ve Yöntem) adlı çalışması çeviri alanında önemli bir kaynaktır.

² Andrey Venediktoviç Fedorov'un 1953 yılında yayımlanan *Vvedeniye v teoriyu perevoda* (Çeviri Kuramına Giriş) adlı kitabı, çeviribilim alanında temel bir başvuru kaynağıdır.

dünyasını yansıtan zengin bir kaynak olduğunu gösterir. Edebi metinler üzerinden yapılan çeviri etkinlikleri, öğrencilerin iki dil ve kültür arasındaki karmaşık ilişkileri bilinçli bir şekilde analiz etmelerine olanak tanır.

Araştırmacı Miksyuk (2019) tarafından yapılan çalışma, edebi metinlerle çalışmanın iki temel aşamadan oluştuğunu ortaya koymaktadır. İlk aşamada metin, dilsel unsurları somut bir bağlam içinde sunan bir araç olarak kullanılırken, ikinci aşamada öğrencileri Rus edebiyatının ve kültürünün derinlikleriyle tanıştıran bir temel oluşturur. Bu süreç, öğrencilerin sadece dilsel yetkinliklerini değil, aynı zamanda kültürlerarası yetkinliklerini de geliştirmelerini sağlar. Otantik metinlerin kullanımı bu bağlamda özel bir önem taşır çünkü bu metinler, öğrencileri ders kitaplarının kontrollü dilinden kurtararak, dilin konuşulduğu sosyal ortamın canlı ve doğal kullanımıyla buluşturur.

Çeviri etkinliklerinin pedagojik değeri, sadece dilsel becerilerin geliştirilmesiyle sınırlı değildir. Bu etkinlikler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlar. Bir edebi metnin çevirisi sırasında öğrenciler, yazarın üslubunu, metnin kültürel bağlamını ve hedef okur kitlesinin özelliklerini göz önünde bulundurarak çeşitli stratejiler arasında seçim yapmak zorunda kalırlar. Bu süreç, onların analitik düşünme becerilerini güçlendirir ve dil kullanımına dair farkındalıklarını artırır.

Şengüder'in (2022, s. 223) COVID-19 pandemisi döneminde yaptığı çalışma, edebi metinlerin uzaktan eğitim ortamında bile ne kadar etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. B1 seviyesindeki öğrencilerle Rus yazar Y. Yakovlev'in "Skripka" adlı hikayesi üzerinde yapılan çalışma, doğru seçilmiş bir metnin ve iyi yapılandırılmış etkinliklerin öğrencilerin motivasyonunu artırmada ve dil becerilerini bütüncül bir şekilde geliştirmede oynadığı kilit rolü ortaya koymaktadır. Bu çalışma, edebi metinlerin çevrimiçi derslerin hükümlerini ve ilkelerini ortaya koyarak yabancı dil olarak Rusçayı öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan ve motivasyonunu artıran dersler oluşturmak için nasıl kullanılabileceğini göstermektedir.

Edebi metin çevirisinin yabancı dil öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için çeşitli pedagojik stratejilerin uygulanması gerekir. Bu stratejiler, çeviri sürecini mekanik bir alıştırmadan ziyade, öğrencilerin metinle derin bir diyalog kurmasını sağlayan yaratıcı ve analitik bir etkinliğe dönüştürmeyi hedefler. Çeviri öncesi analiz ve yorumlama aşaması, bu sürecin en kritik bileşenlerinden birisidir. Romanov ve Gaivoronska (2018, s. 41), öğrencilerin metnin sadece yüzeydeki anlamını değil, aynı zamanda sanatsal ve estetik anlamını da kavramalarını teşvik etmek için çeşitli teknikler önermektedir. Bu teknikler arasında metnin ana temaları üzerine açık uçlu sorular sormak, karakterlerin motivasyonlarını analiz etmek ve yazarın üslubunu incelemek yer alır.

Karşılaştırmalı dil ve kültür analizi, çeviri etkinliklerinin bir diğer önemli boyutudur. Bu süreçte öğrenciler, kaynak dil ve hedef dil arasında sadece kelime ve gramer düzeyinde değil, aynı zamanda

kültürel düzeyde de karşılaştırmalar yapar. Örneğin, Rusçadaki belirli bir deyimın veya kültürel referansın Türkçede neden kelimesi kelimesine çevrilemeyeceği ve bu durumda ne gibi stratejilere başvurulabileceği üzerine yapılan tartışmalar, öğrencilerin her iki dilin de kendine özgü yapılarını ve kültürel kodlarını daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olur.

Farklı çeviri versiyonlarının değerlendirilmesi de öğretici bir etkinlik olarak kullanılabilir. Edebi metinlerin tek bir doğru çevirisi olmadığı gerçeğinden hareketle, profesyonel çevirmenler tarafından yapılmış farklı çeviri versiyonlarını karşılaştırmak öğrenciler için son derece aydınlatıcı olabilir. Bu tür karşılaştırmalar, öğrencilere çevirinin ne kadar karmaşık ve yaratıcı bir karar verme süreci olduğunu gösterir ve onların çeviri konusundaki farkındalıklarını artırır.

Çeviri etkinliklerinin motivasyon yönü de göz ardı edilmemelidir. Edebi metinler, öğrencilerin duygusal ve entelektüel olarak bağ kurabilecekleri zengin içerikler sunar. Bu metinler üzerinde çalışmak, öğrencilerin sadece dil becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda onları okuma ve öğrenme konusunda motive eder. Özellikle Rus edebiyatının dünya çapındaki saygınlığı göz önüne alındığında, bu metinlerle çalışmak öğrencilere bir gurur ve başarı hissi verir.

Teknolojinin eğitime entegrasyonu bağlamında, edebi metin çevirisi etkinlikleri dijital araçlarla desteklenmelidir. Çevrimiçi sözlükler, paralel metin arşivleri ve çeviri hafızası sistemleri gibi araçlar, öğrencilerin çeviri sürecini daha verimli bir şekilde yönetmelerine yardımcı olacaktır. Ancak bu araçların kullanımı, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine engel olmayacak şekilde planlanmalıdır.

Edebi metinlerin yabancı dil öğretiminde çeviri temelli kullanımı, dilin tüm katmanlarını içeren bütünsel bir yaklaşım gerektirir. Kolesnik (2022, s. 88), edebi metnin dilbilimsel-didaktik bir birim olarak ele alınmasının önemini vurgular ve bu metinlerin sadece iletişimsel yönelimi değil, aynı zamanda estetik işlevleri ve kültürel doygunluğu ile de öne çıktığını belirtir. Edebi metin, kültürün bir olgusu olarak konuşmanın geliştirilmesi için materyal görevi görür ve öğrencilerin Rus dili ve kültürünü öğrenme motivasyonunu artırır. Bu bağlamda, edebi metinlerin çeviri sürecinde kullanılması, öğrencilerin hem dilsel hem de kültürel yetkinliklerini eşzamanlı olarak geliştirmelerine olanak tanır.

Edebi metinlerin seçiminde belirli ilkelerin gözetilmesi, çeviri temelli etkinliklerin başarısını doğrudan etkiler. Kolesnik (2022, s. 89), Rus dilbilimci ve yabancı dil öğretimi metodolojisi uzmanı E.I. Passov'un önerdiği dört temel ilkeyi aktarır. Birincisi, fonetik (ses bilim) ve leksik (söz varlığı) açıdan uygunluğu gözetilen aspektli (görünüş) ilkedir. İkincisi, morfemlere odaklanmayı içeren yapısal ilkedir. Üçüncüsü, konuşma modelleri ve örneklerine dikkat çeken yapısal-işlevsel ilkedir. Dördüncüsü ise konuşma becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen durumsal-tematik ilkedir. Bu ilkeler, edebi metinlerin sadece estetik değerlerinden değil, aynı zamanda pedagojik işlevlerinden de

yararlanılmasını sağlar. Çeviri etkinlikleri bu ilkeler çerçevesinde yapılandırıldığında, öğrenciler metinle çok boyutlu bir etkileşim kurma fırsatı bulur.

Edebi metin okuma sürecinin özel bir iletişim türü olduğu gerçeği, çeviri etkinliklerinin tasarımında merkezi bir rol oynar. Kolesnik (2022, s. 90), N.V. Kulibina'nın görüşlerini aktararak, edebi metin okumanın metnin anlaşılması ve dilin özümsemesine yol açtığını belirtir. Kulibina'nın önerdiği radikal yaklaşım, edebi metinle çalışmaya yeni ve bilinmeyen açıklamalarla değil, öğrencilere zaten bilinen metinlerle başlanmasını savunur. Bu yaklaşım, öğrencilerin metin anlama zorluklarını azaltarak, onların çeviri sürecine daha rahat ve özgüvenli bir şekilde girmelerini sağlar. Metin üzerinde çalışmanın aşamaları da bu bağlamda önem kazanır. İlk aşamada metinlerin, mini-durumlar halinde bölünerek öğrencilerin zihinlerinde görsel bir iletişim modeli oluşturmaları hedeflenir. İkinci aşamada okuma eylemi, yazar ve okuyucu arasında gerçekleşen bir iletişim olarak kavranır ve bu iletişimin çeviri yoluyla yeniden üretilmesi beklenir.

Çocuk edebiyatının yabancı dil olarak Rusça öğretiminde özel bir yeri vardır ve çeviri etkinlikleri için son derece uygun bir malzeme sunar. Kolesnik (2022, s. 91-92), çocuk edebiyatının zengin tematik çeşitlilik, canlı dil araçları ve sanatsal imgeler içerdiğini vurgular. Çocuk edebiyatı, küçük formlar sunar: masallar, hikayeler, şarkılar, bilmece, tekerlemeler ve şiirler. Bu küçük formlar, öğrencilerin çeviri becerilerini adım adım geliştirmelerine olanak tanır. Özellikle şiir çevirisi, öğrencilerin dilin ritmik ve ses yapısına dair farkındalıklarını artırır ve onları yaratıcı çözümler üretmeye teşvik eder. Masal çevirisi ise kültürel kodların ve arketiplerin (model, imge) aktarımı konusunda öğrencilere değerli deneyimler kazandırır.

Edebi metinlerin yabancı dil öğretiminde çeviri yoluyla kullanımı, öğrencilere dilin sadece iletişimsel değil, aynı zamanda estetik ve sanatsal boyutlarını deneyimleme fırsatı sunar. Rus edebiyatının zengin mirası, bu bağlamda yabancı dil olarak Rusça öğretiminde eşsiz bir kaynak teşkil eder. Petrova (2023, s. 248), Rus edebiyatının yabancı dil olarak Rusça öğretiminde en önemli bileşen olduğunu ve öğrencilerin bu metinlere yöneldiklerinde Rusya'nın farklı dönemlerinin tarihi, kültürü ve gelenekleriyle tanıştıklarını vurgular. Rus edebiyatı, farklı ülkelerde okullarda ve üniversitelerde incelenmekte ve Rus yazarların eserleri dünya çapında popülerlik kazanmaktadır. Bu popülerlik, edebi metinlerin çeviri temelli kullanımının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Petrova (2023, s. 249), Çinli lisans öğrencilerine yönelik Rus dili ve edebiyatı öğretiminde grafik ve sembolik analiz üzerine kurulu özgün bir metodoloji geliştirmiştir. İvan Turgenyev'in *Bezhin Çayırı* (бежин луг) adlı hikayesini incelerken, metnin Çinli öğrenciler için analizinin özelliklerine odaklanılmıştır. Bu ders, tarihsel-edebi ve kültürel yorumla desteklenmekte ve öğretmen çeşitli multimedya araçları kullanmaktadır. Metodolojinin ayrılmaz bir parçası, vurgulu stresler, kelime dağarcığı çalışması ve çeşitli yeniden anlatım türleri, gramer görevleri ve grafik çizimlerle analiz edilen metnin

oluşturulmasıyla uyarlanmış bir eğitim metninin oluşturulmasıdır. Bu yaklaşımla eğitim sürecine girildiğinde, yabancı öğrenciler görsel bellek geliştirirler, Rus gramerini daha iyi anlarlar ve tutarlı sözlü konuşmayı geliştirirler; bu da Rus diline daha derin ve anlamlı bir ilgiyi sağlar. Modern teknolojilerin kullanımı, edebi bir metin üzerinde çalışırken yabancı öğrencilerin Rus edebiyatının ulusal rengini daha iyi anlamalarına yardımcı olur.

Petrova'nın (2023, s. 250) metodolojisinin özü, Rus dili öğretiminin Çinli öğrenciler için sanatsal edebiyat metinlerinin okunması yoluyla gerçekleşmesidir. Uyarlanmış bir eğitim metni oluşturulurken, içeriğin korunması, ulusal rengin korunması ve problematiğin her anlam bölümüne bölünmesi esastır. Uyarlanmış metinde öğrenciler için görevler verilir: metni okumak, kelime çalışması yapmak ve cümleler oluşturmak. Çağdaş öğretim yöntemimiz, metnin grafik bir yorumudur ve bu yorum unutulmaz hale gelir ve metinden kaynaklanır. Bu grafik semboliktir çünkü bir fikrin ifadesi ve o fikrin bir parçasıyla bağlantılıdır. Eserin anlamını kavramak için öğretmen incelenen dönemi iyi anlamalı, yazarın biyografisini bilmeli ve metni dikkatle okumalıdır. Ancak yavaş, düşünceli okuma öğretmene yardımcı olur ve ardından öğrencilere metni anlatır.

Edebi metinlerin çeviri yoluyla kullanımında, metinlerin seçimi kritik bir öneme sahiptir. Petrova (2023, s. 250-251), Çin'de Rus edebiyatının çok popüler olduğunu ve bunun Çin okuyucusunun zihnine yakınlığından kaynaklandığını belirtir. Rus edebiyatı, birkaç nesil Çinlinin dünya görüşünü ve değerlerini derinden etkilemiştir. Tolstoy'un *Anna Karenina*'sı ile Dostoyevski'nin *Karamazov Kardeşler*'i gibi eserler ise Çinli okurlar üzerinde derin bir etki bırakmıştır. Çinli edebiyat araştırmacıları, Rus yazarlarının yöntemini çok doğru bir şekilde yakalamışlardır. Rus edebiyatı hakkında Tolstoy'un "Rus edebiyatının genişliğini" ve Dostoyevski'nin "Rus edebiyatının derinliğini" temsil ettiğini söylemektedirler. Çin'de Rus edebiyatı çok popülerdir çünkü Çin okuyucusunun ruhuna yakındır.

Grafik-sembolik analiz yöntemi, edebi metinlerin çeviri sürecinde öğrencilerin metni daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olur. Petrova (2023, s. 252), hikayenin farklı bölümlerinde karakterlerin nasıl sembolik olarak temsil edildiğini gösterir. Örneğin, hikayenin başlangıcında doğanın tasviri özellikle önemlidir çünkü yabancı öğrencilerin hikayenin anlamını kavramaları için bu bölüm kritik bir öneme sahiptir.

Edebi metinlerin çeviri yoluyla kullanımında, kültürel unsurların aktarımı özel bir zorluk teşkil eder. Araminta (2022, s. 1), kurgu ve edebi eserlerin ikinci dil öğretimi için materyal kaynağı olarak umut verici bir potansiyele sahip olduğunu ifade etmektedir. Ancak bu fikre karşı çıkanlar, edebiyatın ikinci dil pedagojisi için uygun olmadığını savunmaktadır. Bununla birlikte, edebiyatı ikinci dil öğretimi için kullanmanın başarısını ve avantajlarını bildiren uygulamalı çalışmalar bulunmaktadır. Araminta (2022, s. 2), özgün bir roman okumanın doğal yoldan kelime öğrenimine katkı

sağlayabileceğini belirtir. Örneğin, Pellicer-Sanchez ve Schmitt (2010) tarafından yapılan uygulamalı bir araştırma, öğrencilerin "Things Fall Apart" romanında yer alan Afrika kökenli kelimelerin %14-43'ünü öğrenebildiklerini ortaya koymuştur. Çalışmada, kelime öğreniminin en başarılı yönünün anlam tanıma olduğu; yazım tanıma ve anlam hatırlama alanlarında ise daha küçük başarı elde edildiği belirlenmiştir. Sınıf ortamında, rastlantısal kelime dağarcığı edinimi, kapsamlı okuma etkinlikleriyle desteklenebilir.

Romanlardan yararlanmak, öğrencilerin motivasyonunu artırmakta; bu artış ise özgüven, dil öğrenme stratejileri ve dil başarısı üzerinde belirgin bir etki oluşturmaktadır. Araminta (2022, s. 4), iyi bir romanın karmaşık temalar ve yetişkin ikilemler içerdiğini ve öğrencileri okuyucu olarak entelektüel, duygusal ve dilsel açıdan etkin bir biçimde sürece dahil ettiğini belirtir. Bu durum, özellikle öğrencilerin ilgi alanlarıyla bağlantılı olduğunda daha belirgin hale gelir. Bunun nedeni, bir romanın özelliklerinin kısa bir hikayeye kıyasla daha fazla karaktere, daha karmaşık bir olay örgüsüne ve daha karmaşık anlatım yöntemlerine sahip olmasıdır. Bu nedenle, romanın kendisini okuma deneyimi ödüllendirici olabilir ve öğrencilere bir romanı bitirdikten sonra bir başarı duygusu verebilir çünkü bu özgün bir metindir ve anadili konuşan kişiler tarafından değerli görülmektedir.

Şiir, edebi metinlerin çeviri temelli kullanımında özel bir yere sahiptir. Araminta (2022, s. 5-6) tarafından belirtildiği gibi, şiirler genellikle kısa olduğu için öğrenciler tarafından okunması daha kolaydır ve bu da onların özgüvenini artırır. Şiirlerin ritmik yapısı, tekrarlar ve kafiye gibi özellikleri, öğrencilerin dilin ses yapısını kavramalarına yardımcı olur. Şiirlerin çevirisi, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine ve dilin estetik boyutunu deneyimlemelerine olanak tanır. Bir şiirin çevirisi sırasında öğrenciler, kaynak dildeki ritmik ve ses yapısını hedef dilde nasıl yeniden üretebileceklerini düşünmek zorunda kalırlar ve bu süreç onların dil bilincini derinleştirir.

Oyunlar da edebi metinlerin çeviri temelli kullanımında değerli bir kaynak sunar. Araminta (2022, s. 7-8), oyunların diyalog ağırlıklı yapısının öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtir. Bir oyunun çevirisi, öğrencilerin karakterler arasındaki diyalogları ve bu diyalogların kültürel bağlamını anlamalarını gerektirir. Oyunların sesli olarak okunması veya sahnelenmesi, öğrencilerin telaffuz, tonlama ve beden dili gibi iletişimsel becerileri geliştirmelerine olanak tanır. Bu tür etkinlikler, edebi metinlerin sadece yazılı bir metin olarak değil, aynı zamanda canlı bir performans olarak deneyimlenmesini sağlar.

Edebi metinlerin çeviri temelli kullanımında, öğrencilerin metinle aktif bir etkileşim kurmaları teşvik edilmelidir. Petrova (2023, s. 250), öğrencilerin edebi metinleri kolayca okumaları, anlamaları ve hatırlamaları gerektiğini vurgular. Bu süreçte öğrenciler, gramer yapılarını anlamalı, konuşma becerilerini geliştirmeli ve Rus edebiyatı eserlerini okumaya başlamalıdır. Öğrenciler, küçük metinlerle (masal, hikaye) çalışmaya başladıklarında, A2 düzeyine ulaşırlar ve bu tür metinleri daha

kapsamlı biçimde kullanabilirler. Grafik-sembolik analiz yöntemi, öğrencilerin metni görselleştirmelerine ve zihinlerinde kalıcı imgeler oluşturmalarına yardımcı olur; bu yöntem, öğrencilerin metnin yalnızca dilsel yapısını değil, aynı zamanda kültürel ve estetik boyutlarını da kavramalarını sağlar.

Sonuç ve Değerlendirme

Bu çalışma, yabancı dil olarak Rusça öğretiminde edebi metinlerin çeviri odaklı kullanımının dil eğitime sağladığı çok yönlü faydaları incelemiştir. Rus edebiyatının, tarihsel ve kültürel zenginliğiyle, dil öğrenimini yalnızca teknik bir süreç olmaktan çıkarıp, öğrencilerin dilin bağlamsal ve duygusal boyutlarını kavramalarına olanak tanıdığı görülmüştür. Çehov, Gogol ve diğer büyük yazarların eserleri, dilin estetik yönlerini ortaya koyarak öğrenme sürecini daha anlamlı ve etkileyici hale getirmektedir. Çeviri faaliyetleri, dil öğretiminde yenilikçi bir araç olarak değerlendirilmiş ve öğrencilerin analitik düşünme yeteneklerini güçlendirirken, aynı zamanda Rus kültürünün inceliklerini anlamalarını sağladığı vurgulanmıştır. Çeviri, yalnızca kelime ve cümle düzeyinde bir aktarım değil, aynı zamanda iki dil ve kültür arasında bir köprü kurma sürecidir. Bu bağlamda, Rus çeviri teorisyenlerinin katkıları, çeviri etkinliklerinin pedagojik bir çerçeveye oturtulmasında kritik bir rol oynamıştır. Çalışma, edebi metinlerin dikkatli bir şekilde seçilmesi ve öğretim sürecine uygun yöntemlerle entegre edilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Çeviri temelli yaklaşımlar, öğrencilerin dilsel yetkinliklerini artırırken, onların kültürlerarası farkındalık geliştirmelerine de katkıda bulunmaktadır. Dijital teknolojilerin bu süreçte sunduğu olanaklar, öğretim yöntemlerini çağdaş bir boyuta taşımaktadır. Netice itibarıyla, Rusça öğretiminde edebi metinlerin çeviri yoluyla kullanımı, dil eğitimi daha bütüncül, etkileşimli ve sürdürülebilir bir hale getirerek, öğrencilerin hem dilsel hem de kültürel anlamda donanımlı bireyler olmalarına olanak tanımaktadır. Bu yöntem, Rusça öğrenimini Türkiye’de daha etkili ve yaygın bir hale getirme potansiyeline sahiptir.

Kaynakça

Araminta, L. D. W. (2022). Values of literary texts for language pedagogy: A practical proposition. *Tekstual: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 20(1), 1-13. <http://ejournal.unkhair.ac.id/index.php/tekstual>

İsayev, H. & Necefoğlu, H. (2012). Rus dili öğretiminde edebi çevirilerin kullanımı. *II. Uluslararası Asya Dilleri ve Edebiyatları Sempozyumu (ADES)*. (A. Küçükler & F. Görez, edit.). ss. 91-98. Erciyes Üniversitesi.

Kasyuk, N. S. & Sviridovich, M. V. (2011). O meste perevoda v obuchenii RKI studentov-filologov. *Karpovskiy nauçniye çteniye: sb. nauç. st.* 5 (2-1). A.I. Golovnya (otv. red.). ss. 142-145. Belorusskiy Dom peçati. <https://elib.bsu.by/handle/123456789/52546> (Erişim tarihi: 18.09.2024).

Kolesnik, Lyubov (2022). Khudozhestvennyy tekst kak lingvodidakticheskaya edinita v protsesse obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. Obucheniye inostrannym yazykam – sovremennyye problemy i resheniya, 88–93. <https://doi.org/10.46728/c.v3.25-03-2022.p88-93>

Komissarov, V. N. (1990). *Teoriya perevoda (lingvistiçeskie aspekti)*. Vıssaya şkola.

Kozan, O. (2019). Rusya'da dilbilimsel çeviri kuramı: Temel yaklaşımlar ve kavramlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (15), 313-327.

Miksyuk, R. V. (2019). *Khudozhestvennyy tekst na urokakh russkogo yazyka kak inostrannogo*. Trudy BGTU, (2), 45-49.

Nelyubin, L. & Huhuni, G. (2003). *İstoriya i teoriya perevoda v Rossii*. İzdatelstva MGOU.

Öksüz, G. (2012). Rusya'daki sosyo-kültürel değişimlerin dil üzerindeki etkilerine ve Rusçanın geçirdiği gelişim aşamalarına genel bir bakış. *II. Uluslararası Asya Dilleri ve Edebiyatları Sempozyumu (ADES)*. (A. Küçükler, F. Görez, Edit.). ss. 159-165. Erciyes Üniversitesi.

Petrova, S. (2023). Russkaya literatura v praktike prepodavaniya RKI. *Filologiya i Kultura*, 3(73), 248-256. <https://doi.org/10.26907/2782-4756-2023-73-3-248-256>

Pulkina, I. M. (1962). K voprosu o razvitii sovetskoy metodiki prepodavaniya russkogo yazıka inostrantsam. *Russkiy yazık v natsionalnoy škole*, 368-370.

Romanov, Y. O., & Gaivoronska, V. V. (2018). *Literary text in teaching Russian as a foreign language*. Naukovyy visnyk Mizhnarodnogo humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiya, 37(3), 40-42.

Şengüder, Z. (2021). *Yabancı dil olarak Rusça öğretiminde edebi metinlerin işlevi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.

Şengüder, Z. (2022). Yabancı Dil Olarak Uzaktan Rusça Öğretiminde Edebi Metinlerin Kullanımı. *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, 11(2), 223-239.

Trişeva, S. D. (2020). Teoriya i praktika perevoda v pedagogicheskoy deyatel'nosti. *Molodoy uçyoniy*, 49 (339), 438-440. <https://moluch.ru/archive/339/75957/>

Vinogradov, V. S. (2001). *Vvedeniye v perevodovedeniye*. İzdatelstvo instituta Obşevo Srednogo Obrazavaniya.

Yetkin, G. B. (2022). *Edebiyat Yoluyla Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar*. T. Han & G. B. Yetkin (Ed.), *Yabancı Dil Öğretiminde Edebi Metinlerin Kullanımı: Teoriden Pratiğe içinde* (ss. 17-37). Ankara: Eğiten Kitap.

Yücel, F. (2006). Türkiye'nin aydınlanma sürecinde çevirinin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 39-47.

TÜRKİYE’DE SESLİ BETİMLEMENİN DURUMU: GÖRME ENGELLİ BİREYLERİN DENEYİMLERİ ÜZERİNE KAPSAMLI BİR ANALİZ

AUDIO DESCRIPTION IN TURKIYE: A COMPREHENSIVE ANALYSIS OF VISUALLY IMPAIRED PEOPLE'S EXPERIENCES

Mustafa DOLMACI¹

Öz

Sesli betimleme (Audio Description), görsel içeriklerdeki fiziksel eylemler, yüz ifadeleri, kostümler, mekânlar ve sahne değişiklikleri gibi önemli görsel detayları açıklayan isteğe bağlı bir sözlü anlatıdır. Bu hizmet, görme engelli bireylerin görsel içeriği tam olarak anlamalarını sağlayarak bilgiye eşit erişim ve kapsayıcılık açısından kritik bir rol oynar. Türkiye’de Sesli Betimleme Derneği (SEBEDER) gibi öncü sivil toplum kuruluşları, dijital içeriklere erişim ve kullanımını artırmak amacıyla çeşitli platformlarla işbirliği yapmaktadır. Bu çalışmada, Türkiye’deki görme engelli bireylerin sesli betimleme deneyimlerini incelenerek mevcut durum analiz edilecek ve hizmetin sosyal entegrasyon ile yaşam kalitesi üzerindeki dönüştürücü etkisi ortaya konulacaktır. Nitel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada, Türkiye’de yaşayan sekiz görme engelli bireyle yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veri toplanmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri ve sesli betimleme kullanım alışkanlıkları ayrıntılı olarak incelenmiş, elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, sesli betimlemeli içeriklerin azlığı, kalite ve standartlaşma eksikliği, teknik aksaklıklar ve anlatıcı performansına ilişkin sorunların kullanıcı deneyimini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Çalışmada, Türkiye’deki sesli betimleme hizmetlerinin içerik azlığı ve kalite sorunlarının, uluslararası alandaki yüksek üretim maliyetleri ve yasal düzenleme eksiklikleriyle ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Sonuç olarak, sesli betimlemenin görme engelli bireylerin yaşam kalitesini artıran dönüştürücü bir araç olduğu ve Türkiye’de erişilebilir bir medya ortamı için çok paydaşlı bir yaklaşımın gerekliliği vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: sesli betimleme, görme engelli bireyler, Türkiye’de erişilebilirlik

Abstract

Audio description is a verbal narration that is optional and conveys critical visual details in visual content, including physical actions, facial expressions, costumes, settings, and scene transitions. This service is essential for guaranteeing equitable access to information and fostering inclusivity by allowing visually impaired users to thoroughly understand visual content. In Türkiye, prominent civil society organizations like Sesli Betimleme Derneği (SEBEDER) cooperate with diverse platforms to enhance access to and utilization of digital material. This study seeks to examine the present condition of audio description in Türkiye by investigating the experiences of visually impaired individuals and to reveal the transformative effects of the service on social integration and quality of life. Data for this qualitative study were gathered through semi-structured interviews with eight visually impaired individuals living in Türkiye. The demographic characteristics of participants and their audio description usage patterns were thoroughly explored, and the data was examined by theme analysis. The results demonstrate that the restricted availability of audio-described content, deficiencies in quality and consistency, technical difficulties, and concerns regarding narrator competence adversely impact user experience. The research indicates that the shortage of material and quality deficiencies in Türkiye’s audio description services are associated with elevated foreign production costs and the lack of rules and regulations. In conclusion, audio description is underscored as a pivotal instrument that

¹ Assistant Prof. Dr., Selçuk University, Department of Translation and Interpretation, Konya/Türkiye, dolmaci@selcuk.edu.tr

improves the quality of life for visually impaired individuals, and the necessity for a multi-stakeholder approach is highlighted in establishing an accessible media ecosystem in Türkiye.

Keywords: audio description, visually impaired individuals, accessibility in Türkiye

1. Giriş

Sesli betimleme, yalnızca teknik bir erişilebilirlik hizmeti olarak değil, görme engelli ve kısmi gören izleyiciler için görseli sözlü hale getiren hayati bir “göstergelerarası çeviri” modu olarak giderek daha fazla tanınmaktadır (Sanchez, 2025). İlk ortaya atılan yönergeler ve tanımlar, görsel bileşenler için kesinlikle bir “ses ikamesi” olarak işlev gören “nesnel” bir yaklaşıma öncelik verirken, son araştırmalar, kullanıcıların “zihinsel imgelerini” ve duygusal katılımını destekleyen açıklamaları savunarak bu paradigmaya meydan okumaktadır (Holsanova, 2022). Bu değişim; tarafsızlığı zorunlu kılan 'standart erişim' ile betimleyici ve izleyici arasında daha derin bir 'Erişim Samimiyeti' (Access Intimacy) geliştirmek adına 'duygusal' ve 'auteur' (yaratıcı) stillerini benimseyen 'alternatif erişim' arasındaki artan tartışmada açıkça görülmektedir (Jankowska et al., 2023; Romero-Fresco, 2024). Sesli betimleme küresel bir olgu haline geldikçe, bu stilistik tercihleri anlamak, erişilebilirlik hizmetlerinin kullanıcılarının bilişsel ve estetik ihtiyaçlarını gerçekten karşılamasını sağlamak için çok önemlidir (Cao ve diğerleri, 2025).

Türkiye’de sesli betimlemenin gelişimi, “aşağıdan yukarıya” bir sivil toplum hareketinden devletin zorunlu kıldığı bir gerekliliğe dönüşen bir yol izlemektedir. 2006 yılında kurulan Sesli Betimleme Derneği (SEDEDER), kanunların uygulanmasından çok önce eğitim standartları geliştirerek ve farkındalık yaratarak alana öncülük etmektedir (Sesli Betimleme Derneği, 2025). Bu çaba, Radyo ve Televizyon Yüksek Kurulu (RTÜK) tarafından yönetilen ve kamu ve ulusal yayıncılarda erişilebilir içerik için kotalar zorunlu kılan 2019 “Yayın Hizmetlerine Erişimin Geliştirilmesine İlişkin Usul ve İlkeler Hakkında Yönetmelik” ile sonuçlanmıştır (Resmi Gazete, 2019). Bu yasal çerçeveler sesli betimleme miktarını başarılı bir şekilde artırmış olsa da, Türkiye bağlamında bu hizmetlerin kalitesi ve alımı üzerine nitel araştırmalar yetersizdir ve Türk görme engelli izleyiciler arasında film anlamasını araştıran yalnızca sınırlı çalışmalar vardır (Zengin Temirbek uulu ve diğerleri, 2021).

Kanuni zorunluluklarda ilerleme sağlanmış olmasına rağmen, mevcut düzenlemeler kapsamında sağlanan standart, genellikle tarafsız sesli betimlemenin görme engellilerin gerçek tercihleriyle uyumlu olup olmadığı belirsizliğini korumaktadır. Uluslararası araştırmalar, izleyicilerin genellikle katı nesnellik yerine anlatının atmosferini yansıtan “duygusal” tanımlamaları tercih ettiğini göstermektedir (Cao ve diğerleri, 2025; Lyberg-Åhlander ve diğerleri, 2024), ancak bu tercihin Türk kullanıcılar için geçerli olup olmadığı bilinmemektedir. Bu boşluğu gidermek, kullanıcının yaşadığı

deneyimi merkezleyen bir “özgürleştirici erişim” modeline doğru salt uyumun ötesine geçmek için gereklidir (Romero-Fresco, 2024). Sonuç olarak, bu çalışma şu araştırma sorusunu ele almayı amaçlamaktadır: Türkiye'deki görme engelli bireyler mevcut sesli betimleme uygulamalarını nasıl deneyimlemekte ve algılamaktadır ve tercihleri tarafsızlıktan duygusal anlatıma küresel geçişle ne ölçüde uyumludur?

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Sesli Betimlemenin Tanımı

Sesli betimleme, geleneksel olarak işlevsel terimlerle tanımlanmıştır ve genellikle bir görsel-işitsel çalışmanın ses kaydına “görsel bileşenlerinin yerine geçen ses” olarak hizmet etmek üzere ayarlanmış ek bir ses parçası olarak nitelendirilmektedir (Sanchez, 2025, s. 2). Fryer (2016), sesli betimlemeyi “görselin söze dönüştürülmesi” olarak tanımlar. Bu uygulama, görsel öğeleri göremeyen kişiler için bir eserdeki görsel unsurlara erişim sağlamayı amaçlar. Süreç üç üretim aşaması etrafında yapılandırılmaktadır: gözlem, seçme ve ifade etme. Bu durum, sesli betimleme metinlerinin “gerçek anlamda disiplinlerarası” niteliğiyle örtüşmektedir. Çünkü bu metinlerin etkili olabilmesi için biçimlendirme ve sunum açısından karmaşık ve çok yönlü düzenlemeler gerekmektedir (Schaeffer-Lacroix & Berland, 2022).

Bununla birlikte Innovation in Audio Description Research adlı çalışmada yer alan güncel araştırmalar (Braun & Starr, 2021), bu salt işlevsel tanımları sorgulamaktadır. Bu çalışmalar, sesli betimlemeye bilişsel ve estetik bir uygulama olarak daha karmaşık bir bakış açısıyla yaklaşılması gerektiğini savunmaktadır. Bilişsel bakış açısından Holsanova (2022), etkili bir sesli betimlemenin görsel unsurları mekanik biçimde sıralamaya dayanmadığını savunur. Ona göre asıl belirleyici olan, betimleyenin kullanıcının zihinsel imgeleme ve anlam oluşturma süreçlerini destekleyebilme becerisidir. Bu, izleyicinin tutarlı bir zihinsel model oluşturmaya yardımcı olmak için betimleyicilerin bir filmin gelişen olay zincirini aktif olarak algılaması ve bölümlere ayırması gerektiğini gösteren olay segmentasyonu üzerine ampirik çalışmalarla desteklenmektedir (Holsanova ve diğerleri, 2023).

Profesyonel betimleyicileri acemilerden bu görevin karmaşıklığı ayırır. Araştırmalar, acemilerin açıklamalar eklemek için genellikle görsel tetikleyicilere güvenirken, profesyonellerin çok modlu uyum ve ses dengesini sağlamak için işitsel ipuçlarını (diyalog duraklamaları ve çevresel sesler gibi) kullandığını göstermektedir (Nakajima & Mitobe, 2024). Ayrıca, sesli betimlemenin tanımı artık kullanıcının bilişsel yükünü de içermektedir. Lyberg-Åhlander ve arkadaşları (2024), görme engelli izleyiciler için betimleyenin ses kalitesinin bilişsel açıdan bir gereklilik olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmaya göre disfonik (bozuk) sesler, dinleme çabasını anlamlı ölçüde artırmakta ve izleme deneyiminden alınan keyfi azaltmaktadır.

Sesli betimlemenin tanımı da erişilebilirlik uyumluluğunun ötesine geçmektedir. Kuramsal literatür, erişimi engellilere yönelik telafi edici bir düzenleme olarak konumlandırıran “access as accommodation” modelinden uzaklaşma eğilimindedir (Romero-Fresco, 2024). Araştırmacılar artık sesli betimlemeyi “Görme Yoksunluğunun Kazancı” (Blindness Gain) merceğinden de ele almaktadır. Bu yaklaşım, görsel olmayan algıyı yaratıcı bir kavrayış biçimi olarak çerçeveler (Sanchez, 2025). Aynı zamanda “Erişim Yakınlığı” (Access Intimacy) kavramı da öne çıkarılmakta ve betimleyici ile kullanıcı arasındaki insani bağı merkeze almaktadır (Romero-Fresco, 2024). Sonuç olarak, sesli betimleme, giderek “estetik bir performans” olarak tanımlanmaya başlanmaktadır (Bergonzoni, 2024). Pedagojik olarak, sesli betimleme ayrıca yabancı dil öğrenimi için sağlam bir araç olarak ortaya çıkmıştır. Altyazıların dil ediniminde kullanımına yönelik erken dönem araştırmalara dayanan çalışmaların ardından (Talaván, 2006), son yıllarda “Didaktik Sesli Betimleme (Didactic Audio Description – DAD)” yaklaşımı geliştirilmiştir. Bausells-Espín (2024), Didaktik Sesli Betimlemenin karar verme, özetleme ve eleştirel düşünme gibi aktarılabılır becerileri teşvik ettiğini ve sesli betimlemeyi basit dilsel yeterliliği aşan bütünsel bir öğrenme deneyimi olarak konumlandığını göstermektedir.

2.2. Küresel Kapsam: Erişilebilirlikte Yaratıcı Süreklilik

Sesli betimlemenin küresel ölçekteki yapısı, bir yanda standart ve “nesnel” erişim, diğer yanda ise alternatif ve “öznel” erişim anlayışı arasındaki gerilim üzerinden şekillenmektedir. Romero-Muñoz (2025), bu iki uç arasındaki ilişkiyi “erişilebilirlikte yaratıcı süreklilik” (accessibility creative continuum) olarak adlandırılan bir kavramsal çerçeveye açıklamaktadır. Küresel yayın devleri genellikle tarafsızlığa öncelik veren yönergeler uygulamaktadır; örneğin, Netflix bu açıklamanın “yorum içermemesi gerektiğini” zorunlu kılar (Sanchez, 2025). Ancak ampirik çözümler, tam anlamıyla bir tarafsızlığın çoğu zaman kuramsal düzeyde kaldığını ortaya koymaktadır. Yayın platformlarına yönelik karşılaştırmalı bir analizde Apple TV+, sürekliliğin temkinli ve nesnel ucunda konumlandırılırken; Disney+ ise daha öznel ve yaratıcı bir konumda yer almaktadır (Romero-Muñoz, 2025).

Netflix gibi platformlarda bile, çok dillilik gibi karmaşık unsurları ele alma stratejileri önemli ölçüde değişmektedir. Beseghi (2023), sesli betimleme stratejilerinin “taşıyıcı eşleme” (vehicular matching – yabancı dilin ham hâliyle bırakılması) ile “homojenleştirme” (homogenizing – yabancı dilin üstünün dublajla örtülmesi) arasında değiştiğini belirtmektedir. Bu da, “tarafsızlık” yönünde açık kurallar bulunsa bile, anlatının nasıl aktarılacağına ilişkin kararların her zaman basit ve otomatik olmadığını, aksine çeşitli tercihler ve yorumlar içerdiğini göstermektedir. Buna rağmen Romero-Muñoz (2023), İspanyol Netflix dizileri üzerine yaptığı çalışmada, sesli betimleme içeriğinin %80’inin nesnel kaldığını, ancak %20’lik bölümün tutarlı biçimde öznel nitelik taşıdığını ortaya

koymuştur. Bu öznel kullanım özellikle ikonografik ve kurguya ilişkin kodlar söz konusu olduğunda belirginleşmektedir. Bu bulgu, sesli betimlemede öznel duruşun kaçınılmaz olduğunu göstermektedir.

Bu farklılaşma, derinden kültürel bir temele sahiptir ve dünyanın farklı bölgelerinde sesli betimlemenin değişik biçimlerde uygulanmasına açıkça yansımaktadır. Anglo-Sakson geleneği genellikle bilgiye öncelik verirken, diğer Avrupa bağlamlarında daha fazla yoruma izin verilmektedir. Örneğin Marra (2023), İtalyanca sesli betimleme metinlerinde karakterlerin “ruh dünyasını” betimlemek için sıklıkla belirgin ve yoruma dayalı bir dil kullanıldığını belirtmektedir. Buna karşılık İspanyolca metinlerde ise eylem odaklı ve daha nesnel bir anlatımın baskın olduğu görülmektedir.

İzleyici alımlama çalışmalarının sonuçları da tarafsızlığın baskın bir ilke olarak kabul edilmesini daha da tartışmalı hâle getirmektedir. Cao ve arkadaşları (2025) İranlı izleyiciler üzerinde yaptıkları çalışmada doğrudan araştırma bulgularına dayanarak, katılımcıların yerleşik yönergelerde önerilen tarafsız üsluptan ziyade, öznel duygusal ayrıntılar içeren “duygusal sesli betimlemeyi (emotive AD)” açık biçimde tercih ettiklerini göstermiştir. Bu durum, izleyicilerin düz ve tekdüze bir anlatım yerine “uyarlanmış tonlamayı” tercih ettiklerini gösteren bulgularla da desteklenmektedir (Jankowska ve ark., 2023). Ayrıca, harekete ilişkin yüksek “anlatsal özgüllüğün” (narrative specificity) görme engelli bireylerde imgeleme düzeyini anlamlı ölçüde artırdığı da ortaya konmuştur (Lyberg-Åhlander ve ark., 2024). Tüm bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, sesli betimlemede katı nesnellik anlayışından uzaklaşılarak, yoruma, duygusal yankıya ve anlatsal canlılığa alan açan üsluplara doğru küresel bir yönelim ortaya çıktığı görülmektedir.

2.3. Medyada Zorunlu Kanun ve Yönetmelikler

Sesli betimlemeye ilişkin hukuki ve kurumsal düzenlemeler dünya genelinde önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Birleşik Krallık’ta düzenleyici kurum olan Ofcom, “herkese uyan tek tip” (one-size-fits-all) yaklaşımdan uzaklaşarak yoruma dayalı yaklaşımlara da izin veren bir anlayışa geçiş yapmaktadır. Bu değişim, erişilebilirliğin yalnızca bilgi sunumundan ibaret olmadığını; esasen “izleyicinin aldığı haz ve keyifle” de ilgili olduğunu kabul eden bir bakış açısına dayanmaktadır (Romero-Fresco, 2024). Buna karşılık, İspanyol mevzuatı sesli betimlemeyi doğrudan film finansmanına bağlamaktadır. Bu sistemde kalite değerlendirmesi, CESyA tarafından tarafsızlığa sıkı bağlılık temelinde geliştirilen matematiksel formüller üzerinden yapılmakta ve doğrulama bu ölçütlere göre gerçekleştirilmektedir (Romero-Fresco, 2024).

Bu düzenlemelerin oluşturulmasına ilişkin rehberlik genellikle eğitim kılavuzlarında ve yönergelerinde kodlanmıştır.. Vercauteren (2022), içerik seçiminde anlatıcılığın önemini vurgulayarak, betimleyicileri düzenleyici standartları etkili bir şekilde karşılamak için anlatı zamanını ve yapısını anlamaya çağırmaktadır. Benzer şekilde Benecke (2022), Bayerischer Rundfunk gibi

yayın kuruluşlarında verilen kurum içi eğitimlerin, bu uygulamaları ulusal yükümlülüklerle uygunluğu güvence altına alacak biçimde standartlaştırdığını ortaya koymaktadır.

Ancak bu düzenlemelerin etkisi, erişilebilir içerik bulunsa bile bunun yayınlanma ve dolaşıma girme aşamasında ortaya çıkan boşluk nedeniyle tartışmalı hâle gelmektedir. İspanya’da yasal yükümlülükler, film desteklerinden yararlanabilmek için sesli betimlemenin üretilmesini şart koşmakta; ancak bu betimlemelerin sinemalarda fiilen gösterilmesini zorunlu kılmamaktadır. Bu durum, erişimi son kullanıcıya yönelik bir hizmetten çok, bürokratik bir koşula indirgemektedir (Romero-Fresco, 2024). Ayrıca, kurumsal yönergeler genellikle karmaşık senaryoları ele almakta başarısız olmaktadır; örneğin Netflix’in çok dilliliğin nasıl ele alınacağına ilişkin yönergeleri, kendi yapımlarındaki uygulamalarla sıklıkla çelişmektedir. Buna bağlı olarak diziden diziye benimsenen stratejilerin büyük ölçüde farklılık gösterdiği görülmektedir (Beseghi, 2023)

2.4. Türkiye’de Sesli Betimleme:

Sesli betimlemenin küresel gelişim süreci çoğu zaman ABD’de CVAA, Avrupa’da ise AVMSD gibi yukarıdan aşağıya işleyen yasal düzenlemeler tarafından şekillendirilmişken, Türkiye’deki gelişim seyri özgün bir “tabandan yukarıya” yaklaşım ile karakterize edilebilir. Türkiye’de sesli betimlemenin ortaya çıkışı ve yaygınlaşması, büyük ölçüde önce sivil toplum girişimleriyle başlamış, ardından zamanla hukuki düzenlemelere yansıtılarak yasalaşmıştır.

Türkiye’de sesli betimlemenin öncüsü Sesli Betimleme Derneğidir (SEDEDER). 2006 yılında görme engelli bireyler ve hak savunucuları tarafından kurulan SEDEDER, on yıldan fazla bir süredir fiili standart belirleyici olarak faaliyetler göstererek, Türk bağlamının dilsel ve kültürel nüanslarına uyacak şekilde uluslararası modellerden uyarlanmış eğitim protokolleri ve kalite standartları geliştirmiştir (Sesli Betimleme Derneği, 2025). Bu taban hareketi, devlet tarafından zorunlu düzenlemeler yürürlüğe girmeden çok önce, Türk yayıncıları ve film yapımcıları arasında erişilebilirlik bilincinin oluşturulmasında önemli bir rol oynamıştır.

Engelliler için Yayın Hizmetlerine Erişimin Geliştirilmesine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmeliğin 11 Ekim 2019 tarihinde Resmi Gazete’de yayınlanmasıyla manzara önemli ölçüde değişmiştir (Resmi Gazete, 2019). Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) tarafından yürütülen bu yönetmelik, erişilebilirliğin gönüllülüğe dayalı bir uygulamadan zorunlu bir yükümlülüğe geçişini resmen başlatmıştır. Bu düzenleme, kamu yayıncısı TRT ile ulusal özel kanallara belirli oranlarda erişilebilir içerik sunma yükümlülüğü getirmekte ve böylece Türkiye’yi Avrupa standartlarına daha yakın bir konuma taşımaktadır.

Türkiye bağlamında yürütülen akademik araştırmalar da yerel izleyici alımlamasını ele almak üzere giderek artmaktadır. Zengin Temirbek uulu ve arkadaşları (2021) tarafından yürütülen öncü nitelikteki bir çalışma, Türkiye’de sesli betimlemenin özellikle görme engelli bireylerin film anlama

düzeyi üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışma, Sanchez (2025) tarafından tartışılan “Görme Yoksunluğunun Kazancı (Blindness Gain)” gibi kuramsal kavramlar ile Türk medya tüketiminin pratik gerçekleri arasındaki boşluğu doldurarak Türk izleyicilerin sesli betimlemeyi nasıl algıladığına ve değerlendirdiğine dair önemli araştırma verileri sunmaktadır.

3. Metodoloji

3.1. Araştırma Deseni

Türkiye'deki görme engelli izleyicilerin sesli betimleme ile ilgili deneyimlerini ve tercihlerini araştırmak için, bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak nitel bir araştırma deseni kullanılmıştır. Bu yaklaşım, katılımcıların sesli betimleme stillerine yönelik öznel alımlamalarını derinlemesine anlamak amacıyla seçilmiştir. Çalışma özellikle “tarafsız (neutral)” ve “duygusal (emotional)” anlatım arasındaki ikili karşıtlığa odaklanmakta; bunun yanı sıra ses karıştırma işlemi (sound mixing) gibi teknik unsurları da inceleme kapsamına almaktadır. Bu nitel yaklaşım, nicel yöntemlerin yakalayamayabileceği kullanıcı memnuniyetine ilişkin daha ince ayrıntıların ortaya çıkarılmasına imkân tanımakta ve böylece Türkiye’de alımlama araştırmaları alanında önemli bir boşluğun doldurulmasına katkı sağlamaktadır.

3.2. Katılımcılar

Çalışma örneklemi sesli betimleme içeriğinin aktif tüketicilerini temsil etmek üzere amaca yönelik örneklemeyle seçilmiş, Türkiye’de ikamet eden 8 görme engelli bireyden oluşmuştur. Katılımcıların demografik profili cinsiyet, yaş ve eğitim geçmişi açısından farklıdır. Katılımcı grubu, yaşları 23 ila 50 arasında değişen 5 erkek ve 3 kadından oluşmaktadır (Ortalama yaş = 32.5) (bkz. Ek B).

Görme engeli durumu, katılımcıların görsel belleğini ve sesli betimlemeye bağımlılık düzeyini anlamak açısından kritik bir değişkendir. Bu bağlamda katılımcıların büyük çoğunluğu ($n = 7$) doğuştan ya da erken yaşta görme kaybı yaşamış tam görme engelli bireylerden oluşmaktadır. Bir katılımcı ise %90 oranında görme kaybına sahip az gören bir bireydir. Katılımcılar yüksek eğitim düzeyine sahip bireylerdir. 6 katılımcı lisans veya önlisans, 1 katılımcı yüksek lisans mezunu olup, 1 katılımcı ise lise mezunudur. Çalışmanın geçerliliği açısından özellikle önemli olan bir diğer nokta, tüm katılımcıların sesli betimleme hizmetlerini düzenli olarak kullanıyor olmalarıdır. Katılımcıların izleme alışkanlıkları, haftada 1–2 kez film izlemekten her gün izlemeye kadar değişmekte; Netflix, SEBEDER, GETEM ve Engelsiz Erişim gibi farklı platformlardan yararlandıkları görülmektedir (bkz. Ek B).

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, sesli betimlemenin (AD) kalitesi ve üslubuna ilişkin özgül araştırma sorularını ele almak üzere geliştirilmiş yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır (tam

görüşme rehberi için bkz. Ek A). Veri toplama aracı, iki temel boyuta ilişkin ayrıntılı geri bildirim elde etmeyi amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır:

Anlatma Tarzı: Anlatım Biçimi: Katılımcılardan, “tarafsız” anlatım (katı biçimde nesnel) ile “duygusal” anlatım (sahnenin tonunu yansıtan) arasındaki tercihlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu kapsamda, betimleyenin bir “üçüncü kişi” gibi mi hareket etmesi gerektiği yoksa içeriğin yarattığı heyecanı yansıtıp yansıtmaması gerektiği de sorgulanmıştır (bkz. Ek A).

Teknik ve Yapısal Unsurlar: Görüşmeler yoluyla, özgün ses bandı ile sesli betimleme sesi arasındaki ses düzeyi dengesi gibi teknik konulara ilişkin bilgilerin yanı sıra, betimlemelerde kullanılan anlamsal tercihlere (sözcük seçimine) dair ayrıntılı veriler elde edilmiştir (bkz. Ek A).

3.4. Uygulama Süreci

Çalışma, Türkiye'nin farklı yerlerindeki katılımcıların erişilebilirliğini sağlamak amacıyla uzaktan yürütülmüştür. Görüşmeler çevrimiçi konferans platformları aracılığıyla veya telefon görüşmeleriyle yapılmıştır. Veri toplamadan önce çalışmanın amacı açıklanmış ve tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onay alınmıştır. Röportajlar Türkçe olarak gerçekleştirilmiş ve katılımcıların eleştirilerini ve tercihlerini ana dillerinde ifade etmelerini sağlamıştır. Oturumlar, daha sonra deşifre edilmek ve tematik analiz yapmak üzere ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir.

4. Bulgular ve Tartışma

Türkiye'deki sekiz görme engelli katılımcı ile yapılan görüşmelerin nitel analizi, sesli betimlemede yaygın olarak benimsenen “tarafsız (neutral)” standartlar ile son kullanıcıların gerçek beklenti ve istekleri arasında belirgin bir uyumsuzluk bulunduğunu ortaya koymaktadır. Görüşme protokolü katılımcıları “tarafsız” ve “duygusal” anlatım biçimleri arasında açık bir tercihe zorlamamış olsa da, anlatıcının performansını değerlendirmeleri ve yüksek kaliteli sesli betimlemeden beklentilerini tanımlamaları istendiğinde, duygusal uyuma yönelik belirgin bir tercihin kendiliğinden ortaya çıktığı görülmüştür. Katılımcıların yanıtlarının tam dökümleri için lütfen Ek C'ye bakınız.

4.1. "Tarafsızlığın" Reddi ve Duygusal Uyumluluk Talebi

Katılımcılar sürekli olarak standart sesli betimleme uygulamalarıyla ilişkilendirilen "robotik" veya aşırı düz sunumu eleştirip "tarafsızlık" talep etmek yerine, neyin eksik olduğunu tanımlamak için "ruh", "duygu" ve "heyecan" gibi terimler kullanmışlardır. Bir katılımcı, iyi bir betimleyicinin görsel eylem ile işitsel deneyim arasındaki boşluğu doldurmak için sahnenin "heyecanını yansıtması" gerektiğini özellikle belirtmiştir. Bu durum, Türk kullanıcılar için seslendirmedeki "tarafsızlığın" sıklıkla kopukluk veya çaba eksikliği olarak algılandığını göstermektedir.

Bu bulgu, birçok ulusal kılavuzda yer alan geleneksel "tarafsızlık" ilkelerine meydan okuyan son deneysel araştırmalarla tutarlıdır. Cao ve diğerlerinin (2025), çalışmasındaki İranlı izleyiciler gibi, "duygusal" sesli betimlemeyi keyif alma açısından önemli ölçüde daha yüksek puanlayan Türk katılımcılar, etkileyici bir sesin bilişsel bir iskele görevi gördüğünü ve sahneyi daha canlı bir şekilde görselleştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların geri bildirimleri, sesli betimlemeyi yalnızca bilgi aktarımı olarak değil, anlatıcının kaynak metnin duygusal ağırlığına aracılık etmesi gereken bir "anlatı müzakeresi" biçimi olarak gördüklerini göstermektedir.

Ayrıca, katılımcıların anlatıcının filmin tonuna uymasını istemeleri, Jankowska ve diğerlerinin (2023) "uyarlanmış tonlama" kavramıyla örtüşmektedir. Araştırma bulguları, kullanıcıların tamamen tarafsız bir anlatım yerine, ne melodramatik olan ne de duygudan yoksun kalan; filmin türüne ve atmosferine uygun biçimde dengeli şekilde modüle edilmiş bir anlatımı, yani bir "altın orta yol"u (golden mean) tercih ettiklerini göstermektedir (Jankowska ve ark., 2023). Görüşmeler esnasında verdikleri yanıtlarda "monoton" anlatımı eleştirmeleri, Türk kullanıcıların fiilen karakterlerin "ruh hâlini/psikolojisini" dikkate alan bir sesli betimleme tarzı talep ettiklerini göstermektedir. Bu yaklaşım, Marra'nın (2023) da vurguladığı üzere, anlatı sinemasının içsel duygusal boyutlarının aktarılmasında temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

4.2. Ses Kalitesi ve "Erişim Yakınlığı (Access Intimacy)"

Katılımcıların sesli betimlemenin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin değerlendirmelerinin analizi, anlatıcının ses kalitesinin kullanıcı memnuniyetinde belirleyici bir rol oynadığını açıkça ortaya koymaktadır. Katılımcılar, anlatıcının sesini görsel dünyayla kurdukları temel bağ olarak tanımlamakta; bu sesin monoton, robotik ya da sahnedeki eylemle uyumsuz olması durumunda, içerikle olan bağlarının zayıfladığını ve kendilerini içerikten kopuk hissettiklerini ifade etmektedirler. Bazı katılımcılar özellikle "daha iyi diksiyon" ve "daha profesyonel" seslendirme talep ederek, ses kalitesini, içerikle kurdukları bağın ve içerikte kalabilme (içine girebilme) düzeylerinin doğrudan belirleyicisi olarak açıkça ilişkilendirmiştir.

Bu duygu Romero-Fresco'nun (2024) "Erişim Yakınlığı (Access Intimacy)" teorisiyle yakından örtüşmektedir. Katılımcılar sadece olay örgüsüne erişim (asgari düzeyde erişimi) istemezler; hikaye anlatıcısıyla bir bağ kurmak isterler. Sesli betimleme anlatıcısı sahnenin ruhuna uygun bir ton benimsediğinde, paylaşılan bir deneyim duygusu oluşturulmakta; böylece izleme süreci salt bilgilerin pasif biçimde alınmasından, etkin bir duygusal katılıma dönüşmektedir.

Bunun bilişsel sonuçları da, zayıf bir anlatımla bir hikâyeyi takip etmenin ne denli güç olduğuna değinen katılımcı ifadelerinde örtük biçimde gündeme gelmiştir. Bu durum, Lyberg-Åhlander ve arkadaşlarının (2024) bulgularıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, görme engelli izleyiciler için "ses kalitesinin" bilişsel açıdan bir gereklilik olduğu açık biçimde ortaya konmuştur. Lyberg-

Åhlender ve arkadaşlarının (2024) çalışması, disfonik ya da anlatıma uygun olmayan seslerin dinleme çabasını anlamlı ölçüde artırdığını ve izleme/ dinleme keyfini azalttığını göstermektedir. Bu tür durumlarda kullanıcı, hikâyeye kendini kaptırmak yerine bilişsel kaynaklarını sesi çözümlemeye harcamak zorunda kalmaktadır.

4.3. Teknik Uyumsuzluk: Çok Modlu Uyumun Zorluğu

Katılımcı yanıtlarında tekrarlayan temel temalardan biri, sesli betimleme kanalının filmin özgün ses bandıyla yeterince bütünleşmemesi, yani iki ses katmanı arasında zayıf bir teknik uyum bulunmasıdır. Katılımcılar, sesli betimleme ses düzeyinin rastgele biçimde “kısılması” (ducking uygulanması) ya da sesli betimleme sesinin bağlam kurucu önemli çevresel seslerin (örneğin adım sesleri, yağmur, müzik) üzerine baskın gelecek şekilde verilmesi durumlarında rahatsızlık ve hayal kırıklığı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ses düzeyindeki ani değişimlere ve temel ses efektlerinin örtülmesine ilişkin somut şikâyetler, Ek C’de yer alan görüşme dökümlerinde ayrıntılı biçimde görülebilmektedir.

Bu teknik eleştiri, Türkiye’deki mevcut sesli betimleme uygulamalarında "çok modlu uyum" eksikliğini vurgulamaktadır. Nakajima ve Mitobe’nin (2024) de vurguladığı üzere, yüksek kaliteli bir sesli betimleme, betimleyenin yalnızca görsel boşluklara dayanmasını değil; bunun yerine diyaloglardaki duraklamalar veya belirli ses efektleri gibi işitsel ipuçlarını betimleme eklemek için tetikleyici olarak kullanmasını gerektirmektedir. Sesli betimlemenin filmin işitsel ortamının üzerine etkili biçimde “bastırması”, “işitsel bağlantıyı (sonic connection)” bozmaktadır. Bu da kullanıcının, betimlemeyi dinlemek ile filmin sesini dinlemek arasında bir tercih yapmak zorunda kalmasına yol açmaktadır.

Katılımcıların geri bildirimleri, bu işitsel çatışmanın farkında olduklarını son derece net bir biçimde ortaya koymaktadır. Katılımcılar, sesli betimlemenin işitsel ortamla rekabet etmek yerine onu tamamladığı bir ses düzenleme (miks) stratejisini savunduklarını ifade etmektedir. Bu yaklaşım, sesli betimlemenin filmin işitsel ekosisteminin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınması gerektiği düşüncesini desteklemektedir. Bergonzoni’nin (2024) ortaya koyduğu “zenginleştirilmiş sesli betimleme” anlayışında da benzer şekilde, ses ile betimlemenin birlikte ve uyum içinde çalışarak bütünlüklü bir estetik deneyim ürettiği vurgulanmaktadır.

5. Sonuç

Bu araştırmada, Türkiye’deki görme engelli izleyicilerin sesli betimleme deneyimleri ve tercihleri incelenmiş; kullanıcı memnuniyeti ve beklentilerini ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Nitel veriler, Türk kullanıcıların salt bilgi aktarmanın ötesine geçen bir sesli betimleme tarzını açık ve belirleyici biçimde tercih ettiklerini göstermektedir. Katılımcılardan “tarafsız” ve “duygusal” anlatım biçimleri arasında doğrudan bir

seçim yapmaları istenmemiş olsa da, “robotik” anlatıma yönelik kendiliğinden dile getirdikleri eleştiriler ve sahnenin “heyecanını yansıtan” seslere ilişkin talepleri, erken dönem katı “tarafsızlık” yönergelerinin sorgulanmasına yol açmaktadır. Bu bulgular, anlamlı bir izleme deneyimi oluşturabilmek için öznellik ile nesnelliğın bir arada var olması gerektiğini savunan “erişilebilirlikte yaratıcı süreklilik” (accessibility creative continuum) anlayışını desteklemektedir (Romero-Muñoz, 2025).

Bulgular, Türkiye’deki görme engelli bireyler için sesli betimlemenin yalnızca görmenin işlevsel bir ikamesi olarak değerlendirilmediğini; bunun ötesinde “Erişim Yakınlığını (Access Intimacy)” mümkün kılan estetik bir performans olarak algılandığını ortaya koymaktadır (Romero-Fresco, 2024). Katılımcılar, içeriğın duygusal tonuyla uyumlu bir ses talep ederek, betimleyenin kaynak metnin duygusal yükünü etkin biçimde arabuluculuk ederek aktardığı bir “anlatısal müzakere” (narrative negotiation) biçimini savunmaktadır (Sanchez, 2025). Bu durum, duygusal sesli betimlemenin (emotive AD) görselleştirmeyi ve izleme keyfini anlamlı ölçüde artırdığını gösteren uluslararası araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmalar, görmeyen izleyicilerin, gören izleyicilerin zihinsel temsilleri kadar canlı ve duygusal açıdan karşılık bulan zihinsel modeller kurabildiklerini ortaya koymaktadır (Cao ve ark., 2025).

Bu çalışma, yüksek kaliteli sesli betimlemenin temelde çok kipli (multimodal) bir süreç olduğunu da ortaya koymaktadır. Katılımcıların yetersiz ses düzenlemesi ve monoton seslendirme karşısında duydukları rahatsızlık, sesli betimleme ile filmin özgün işitsel ortamı arasındaki “işitsel bağın (sonic connection)” kritik önemde olduğunu doğrulamaktadır (Nakajima & Mitobe, 2024). Ses kalitesi yalnızca estetik bir tercih değil, aynı zamanda bilişsel bir gerekliliktir; iyi biçimde modüle edilmiş bir ses, dinleme çabasını azaltmakta ve kullanıcının hikâyeye yoğunlaşabilmesi için bilişsel kaynakları serbest bırakmaktadır (Lyberg-Åhländer ve ark., 2024). Sonuç olarak bu araştırma, Türkiye’de sesli betimlemenin yalnızca mevzuata uyum düzeyinden çıkarak gerçek bir kapsayıcılığa ulaşabilmesi için, ses, duygu ve anlatısal özgülüğü bütünleştiren “ortak yaratıcı” (co-creative) bir yaklaşımı benimsemesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Bergonzoni, 2024).

Bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ve taşıdığı sınırlılıklar çerçevesinde, gelecekte yapılacak çalışmaların daha geniş kapsamlı olarak tasarlanması gerekmektedir. Öncelikle, bu görüşmelerde dile getirilen duygusal anlatıma yönelik güçlü tercihin, belgesel ya da korku filmi gibi farklı içerik türlerinde de geçerli olup olmadığının araştırılması gerekmektedir. Zira sahnenin iletişimsel işlevi, farklı dilsel stratejilerin kullanılmasını zorunlu kılabilir (Marra, 2023). İkinci olarak, sesli betimleme üretiminin taşıdığı yüksek karmaşıklık göz önünde bulundurulduğunda, gelecekte yapılacak araştırmaların bu bulguların “didaktik” potansiyelini de incelemesi gerekmektedir. Bu kapsamda, eğitim programlarının acemi betimleyicilerde karar verme gibi aktarılabılır becerileri nasıl

geliştirebileceği özellikle araştırılmalıdır (Bausells-Espín, 2024; Talaván, 2006). Üçüncü olarak, gelecek çalışmaların dijital yayın platformlarında yer alan çok dilli içeriklerin yarattığı özel zorlukları ele alması ve ana dil ve sesli betimleme dili dışında anlatı içinde kullanılan diğer yabancı dillerin, Türkçe sesli betimlemede uluslararası uygulamalarla karşılaştırmalı olarak nasıl aktarıldığını incelemesi gerekmektedir (Beseghi, 2023). Son olarak, bu nitel bulguların küçük örnekleme sınırlı kalmayacak biçimde doğrulanabilmesi için, Türkiye’deki görme engelli bireyleri kapsayan daha geniş bir demografik dağılıma sahip, büyük ölçekli nicel bir anket çalışmasının yürütülmesi gerekmektedir. Böyle bir çalışma, Zengin Temirbek uulu ve arkadaşlarının öncül çalışmaları üzerine sağlam bir zemin inşa edilmesine olanak sağlayacaktır (2021).

Kaynakça

Bausells-Espín, A. (2024). Student perceptions of transferable skills development through didactic audio description. *Cadernos de Tradução*, 44(Special Issue 1), 1–25. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2024.e94332>

Benecke, B. (2022). In-house training: The course at Bayerischer Rundfunk. In C. Taylor & E. Perego (Eds.), *The Routledge handbook of audio description* (pp. 510–527). Routledge.

Bergonzoni, C. (2024). In motion: An adaptation of enriched and inclusive audio description practices. *Qualitative Inquiry*, 30(2), 126–127. <https://doi.org/10.1177/10778004231176092>

Beseghi, M. (2023). Subtitling for the deaf and hard of hearing, audio description and audio subtitling in multilingual TV shows. *Languages*, 8(2), Article 109. <https://doi.org/10.3390/languages8020109>

Braun, S., & Starr, K. (Eds.). (2021). *Innovation in audio description research*. Routledge.

Cao, P., Eriss, A., Jomhuri, F., Ghaffari, M. R., Singh, M. K. M., & Khoshsaligheh, M. (2025). Neutral and emotive styles of audio description: A reception case study. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, Article 894. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05201-3>

Fryer, L. (2016). *An introduction to audio description: A practical guide*. Routledge.

Holsanova, J. (2022). The cognitive perspective on audio description: Production and reception processes. In C. Taylor & E. Perego (Eds.), *The Routledge handbook of audio description* (pp. 57–77). Routledge.

Holsanova, J., Blomberg, J., Blomberg, F., Gärdenfors, P., & Johansson, R. (2023). Event segmentation in the audio description of films: A case study. *Journal of Audiovisual Translation*, 6(1), 64–92. <https://doi.org/10.47476/jat.v6i1.2023.245>

Jankowska, A., Pilarczyk, J., Wołoszyn, K., & Kuniecki, M. (2023). Enough is enough: How much intonation is needed in the vocal delivery of audio description? *Perspectives*, 31(4), 705–723. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2022.2026423>

Lyberg-Åhlander, V., Holsanova, J., & Johansson, R. (2024). The influence of narrative specificity and voice quality when listening to audio descriptions: A comparison of the sighted and the blind. *Journal of Audiovisual Translation*, 7(2), 1–25. <https://doi.org/10.47476/jat.v7i2.2024.314>

Marra, L. (2023). The expression of emotions in the Spanish and Italian filmic audio descriptions of *The King's Speech*. *Journal of Audiovisual Translation*, 6(2), 33–54. <https://doi.org/10.47476/jat.v6i2.2023.247>

Nakajima, S., & Mitobe, K. (2024). Professional and novice audio describers: Quality assessments and audio interactions. *The Journal of Specialised Translation*, (42), 64–83. <https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2024.5980>

Romero-Fresco, P. (2024). Access intimacy in media accessibility: The audio description of *Where Memory Ends*. *Journal of Audiovisual Translation*, 7(2), 1–23. <https://doi.org/10.47476/jat.v7i2.2024.299>

Romero-Muñoz, A. (2023). Multimodal analysis as a way to operationalise objectivity in audio description: A corpus-based study of Spanish series on Netflix. *Journal of Audiovisual Translation*, 6(2), 8–32. <https://doi.org/10.47476/jat.v6i2.2023.251>

Romero-Muñoz, A. (2025). Exploring the accessibility creative continuum on streaming platforms: A contrastive multimodal analysis of subjectivity and objectivity in audio description. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 17(2), 155–172. <https://doi.org/10.12807/ti.117202.2025.a09>

Sanchez, A. (2025). Audio description and the spectrum of materiality: Gaining blindness through narrative negotiation. *Cadernos de Tradução*, 45(Special Issue 2), Article e106503. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2025.e106503>

Schaeffer-Lacroix, E., & Berland, K. (2022). Dealing with variation in audio description scripts. *Journal of Audiovisual Translation*, 5(1), 150–165. <https://doi.org/10.47476/jat.v5i1.2022.181>

Sesli Betimleme Derneği. (2025). Sesli Betimlemelerde İyi Uygulamalar Nasıl olmalı? 25 Temmuz 2025 tarihinde <https://www.sebeder.org> adresinden erişildi.

Talaván, N. (2006). Using subtitles to enhance foreign language learning. *Porta Linguarum*, (6), 41–52.

Taylor, C., & Perego, E. (Eds.). (2022). The Routledge handbook of audio description. Routledge.

T.C. Resmî Gazete. (2019, 11 Ekim). *Engellilerin yayın hizmetlerine erişiminin iyileştirilmesine ilişkin usul ve esaslar hakkında yönetmelik* (Sayı: 30915).

Vercauteren, G. (2022). Narratology and/in audio description. In C. Taylor & E. Perego (Eds.), The Routledge handbook of audio description (pp. 78–92). Routledge.

Zengin Temirbek uulu, Z., Sagin-Simsek, Ç., & Antonova-Ünlü, E. (2021). The effect of audio description on film comprehension of individuals with visual impairment: A case study in Turkey. *British Journal of Visual Impairment*, 41(1), 130–142. <https://doi.org/10.1177/02646196211020058>

Ek A Görme Engelli Bireylerin Sesli Betimleme Deneyimlerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu görüşme formu, görme engelli bireylerin sesli betimleme deneyimlerini anlamak amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme sırasında verdiğiniz bilgiler yalnızca akademik araştırma amacıyla kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Görüşmeye katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmakta olup dilediğiniz zaman görüşmeyi sonlandırabilirsiniz. Gizliliğiniz korunacaktır.

- Yaş:
- Cinsiyet:
- Eğitim durumu:
- Görme durumu (Doğuştan mı sonradan mı?)
- Sesli betimleme içeriğine ulaşmak için hangi teknolojileri (örneğin telefon, bilgisayar, ekran okuyucu yazılım, akıllı TV) kullanıyorsunuz? Ne sıklıkla kullanıyorsunuz?

1. Sesli betimlemeyle ilk kez ne zaman tanıştınız?
2. Sesli betimlemeli içerikleri genelde nerede ve ne zaman izlersiniz?
3. Hangi tür içeriklerde sesli betimlemeyi kullanıyorsunuz?
4. Sesli betimlemeli içerikler ne sıklıkla izlersiniz?
5. Sesli betimlemelere nasıl ulaşım sağlıyorsunuz?
6. Sesli betimlemeyi genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Betimlemelerin anlaşılabilirliği ve doğruluğu hakkında ne düşünüyorsunuz?
8. Betimlemeler içeriği takip etmenize nasıl katkı sağlıyor?
9. Sesli betimleme sırasında zorlandığınız veya rahatsız olduğunuz durumlar oldu mu?
10. Sesli betimlemelerin tonlaması, hızı veya kelime seçimi hakkında ne düşünüyorsunuz?
11. Anlatıcının sesi ve anlatımı içeriği ne kadar etkiliyor?
12. Betimlemelerde hangi detaylar eksik ya da fazla geliyor?
13. Duygusal ya da sanatsal içeriklerin betimlenmesinde özel bir ihtiyaç hissediyor musunuz?
14. Sizce sesli betimlemeler nasıl daha iyi hâle getirilebilir?
15. Eklemek istediğiniz başka bir görüş ya da paylaşmak istediğiniz bir deneyim var mı?

Ek B Katılımcılara ait demografik bilgiler

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Görme Durumu	Kullanılan Teknolojiler	Kullanım Sıklığı
K1	36	Kadın	Lise	Doğuştan	Telefon, Akıllı TV	Sıklıkla
K2	38	Erkek	Önlisans	Doğuştan	Akıllı TV, İnternet, Bilgisayar	Sıkça
K3	26	Erkek	Yüksek Lisans	Doğuştan	Bilgisayar (genellikle), Telefon (yolculukta)	En az haftada bir
K4	41	Erkek	Lisans	Sonradan	Bilgisayar	Haftada en az üç kez
K5	25	Erkek	Önlisans	Sonradan	Bilgisayar, Telefon	Her gün
K6	27	Erkek	Lisans	Doğuştan	Bilgisayar, Telefon	Her gün
K7	24	Erkek	Önlisans	Doğuştan	Bilgisayar, Telefon	Sıklıkla
K8	18	Erkek	Lisans	Doğuştan	Telefon, Televizyon	Her gün

EK C Sesli Betimleme Görüşme Formuna Veilen Katılımcı Yanıtları

Soru	Katılımcı 1	Katılımcı 2	Katılımcı 3	Katılımcı 4
S1	Yaklaşık 6 yıl önce tanıştım.	2011 yılında tanıştım.	2010 yılında tanıştım.	İlk 2017–2018 civarında tanıştığımı hatırlıyorum, gerçekten çok güzel bir deneyimdi.
S2	Genellikle evde ve bilgisayarımda izlerim.	Genellikle evde ve boş zamanlarımda bilgisayardan izlerim.	Genellikle evde kendi başıma izlemeyi tercih ediyorum.	Evde ve boş vakitlerimde.
S3	Film ve dizilerde, özellikle aksiyon ve macera türlerinde.	Görsel efekt ağırlıklı dizi ve filmler.	Dizi ve filmler.	Film ve dizilerde, özellikle aksiyon türlerinde.
S4	Haftada en az üç kez.	Genelde her gün.	Haftada en az dört kez.	Haftada 2–3 kez.
S5	Sebeder ve Netflix aracılığıyla.	Sebeder ve Netflix vb. platformlar.	Sebeder, Getem ve Netflix.	Sebeder, Netflix, Disney vb.
S6	Sonradan görme engelli olduğum için betimleme sahneleri eski görsel hafızamla yeniden kurmamı sağlıyor ve çok memnunum.	Ülkemizdeki içerik sayısını yetersiz buluyorum.	Sesli betimleme görme engelliler için olmazsa olmazdır.	Gerçekten hayat kurtarıcıdır.
S7	Profesyonel yapılan kurumların betimlemeleri daha doğal.	Neredeyse mükemmel düzeyde buluyorum.	Zamanla akıcı ve doğal hale gelmiştir.	Genelde doğal, bazen devrik cümleler yapay geliyor.
S8	Olayları daha iyi anlamamı sağlıyor.	Betimleme olmazsa birçok yapım anlaşılamaz.	Aksiyon sahnelerinde çok önemli.	İçeriği takipten kopmamamı sağlıyor.
S9	Genel olarak memnunum.	Ses kısılması ve diyalogla çakışma sorunları yaşanabiliyor.	Başlangıçta diyalog çakışmaları vardı.	Bazen diyalog çakışıyor.
S10	Tonlama içeriğe bazen uyumsuz oluyor.	Sentez sesler duyguyu yansıtmıyor.	Tonlama ve hız içerikle uyumlu olmalı.	Aksiyon sahneleri hızlı betimlenmeli.
S11	Türüne seslendirme uygun keyfi artırıyor.	Ses ve cinsiyet çok büyük rol oynuyor.	Anlatıcının sesi izleme keyfimi tamamen etkiliyor.	Türüne göre odaklanmamı sağlıyor.
S12	Detayları yeterli buluyorum.	Fiziksel özelliklerin sürekli betimlenmesi gereksiz.	Aksiyon sahnelerinde yetersizlikler oluyor.	Bazen karakterler yeterince betimlenmiyor.
S13	Türüne uygun tonlarla yapılmalı.	Sanatsal içerikte ekstra betimleme gereksiz.	Sanatsal içerik döneme göre detaylı betimlenmeli.	Hayır.
S14	Profesyonel anlatıcılar artırılmalı.	İçerik artırılmalı, kaynak ayrılmalı ve yapay zekâ entegrasyonu yapılmalı.	Yasal zorunluluk haline getirilmeli.	Kurumlar teşvik edilmeli.
S15	Hayır.	Körler arasında betimleme daha yaygınlaştırılmalı.	—	Hayır.
Soru	Katılımcı 5	Katılımcı 6	Katılımcı 7	Katılımcı 8
S1	İlk telefonumu aldığımda, yaklaşık sekiz yıl önce tanıştım.	2020 yılında.	2019 yılında.	2016 yılında, görme engellilerin vakit geçirdiği bir online platformda yapılan bir duyuru ile tanıştım.
S2	Evde, akşamları.	Evde, akşamları.	Evde, akşamları.	Genellikle yalnız evde izlerim, bazen arkadaşlarla online birlikte izleriz.
S3	Film, dizi ve ara sıra eğitsel içerikler.	Genellikle diziler.	Dizi ve filmler.	En çok filmlerde, bazen dizilerde.
S4	Her gün.	Haftada 4–5 kez.	Haftada 3–4 kez.	Genellikle haftada en az bir kez.

S5	Audio Description Project aracılığıyla.	İnternet üzerinden.	İnternet üzerinden.	Netflix, Engelsiz TRT ve KanalD.	Sebeder, Getem, Engelsiz
S6	Kalitesine ve sahneyi ne kadar iyi resmettiğine göre değerlendiriyorum.	Çok güzel buluyorum, anlamama yardımcı oluyor.	Özellikle görsel sahnelerde çok faydalı.	Görme engelliler için devrimsel bir hizmettir.	
S7	Anlaşılabilirlik anlatıcıya bağlı.	Gayet anlaşılır ve doğal.	Gayet yeterli.	Platformlar arasında farklar kafa karıştırabiliyor.	
S8	Duyguları ve sahneleri hayal etmemi sağlıyor.	Dizileri tam olarak anlayabiliyorum.	Görsel olayları daha rahat takip ediyorum.	Mekânı ve kişileri zihnimde canlandırmamı sağlıyor.	
S9	Hayır.	Anlatıcı değişince odak sorunu yaşıyor.	Herhangi bir sorun yaşamadım.	Yerel ve global platform farkları kafa karıştırabiliyor.	
S10	Hız, tonlama ve kelime seçimi çok önemli.	Yeterli buluyorum.	Gayet yeterli.	Sebeder betimlemeleri tonlama açısından daha iyi.	
S11	Netlik ve akıcılık çok önemli.	Kelime seçimi ve tonlama çok etkili.	Tonlama çok büyük önem arz ediyor.	Profesyonel seslendirme çok daha başarılı oluyor.	
S12	Hızlı sahnelerde detay kaçabiliyor.	Herhangi bir eksiklik fark etmedim.	Bazı içeriklerde betimleme duraklıyor.	Eksik ya da fazla bir şey olduğunu düşünmüyorum.	
S13	Nesnel ve tarafsız betimleme olmalı.	Yeterli buluyorum.	Hayır.	Hayır.	
S14	Platformlar arası standart sağlanmalı.	Tüm platformlar betimleme sunmalı.	Diyalog sırasında betimleme yapılmamalı.	Yapay zekâ kullanılmamalı ve tek merkezden yapılmalı.	
S15	Hayır.	Yayınlandığı anda betimleme sunulmalı.	Ulusal kanallar daha hassas olmalı.	Sadece betimlemeli içeriklerin olduğu bir platform kurulmalı.	

ADLİ DİLBİLİM: DİLSEL PARMK İZİNİN PEŞİNDE

FORENSIC LINGUISTICS: IN PURSUIT OF LINGUISTIC FINGERPRINTS

Nadezda ERYILDIZ, M.A. (FU Berlin)¹

Öz

Adli dilbilim, çeşitli bilim dallarını bir araya getiren bir uzmanlık alanıdır ve ilgili diğer disiplinlerle birlikte dilbilim alanında da derin bir yetkinliği gerektirir. Önemli hukuki soruları açıklığa kavuşturmak için dil kalıplarını inceleyen adli dilbilimin faaliyet alanı, yalnızca tehdit ve şantaj mesajları gibi yazılı belgelerin analizini değil, aynı zamanda çeşitli iletişim araçları vasıtasıyla bir başkası ile iletişim kuran kişinin kimliğini belirlemeyi veya tanık beyanlarının güvenilirliğini değerlendirmeyi de kapsar. Bu doğrultuda dilbilimciler genellikle el yazısı notlar, e-postalar, SMS mesajları, telefon konuşmalarının dökümleri ve hukuki anlaşmazlıklarda rol oynayabilecek diğer belgeler üzerinde çalışırlar.

Kriminalistikte dilsel analiz, belirleyici bir role sahiptir. Uzmanların çözülmemiş gizemleri çözmelerine ve ceza soruşturmalarında ipuçlarını bulmalarına yardımcı olur. Dilbilimsel yöntemler; dolandırıcılık, şantaj ve hatta terör tehdidi vakalarını aydınlatmak için delil olabilecek metinleri analiz etmek ve yorumlamak için kullanılır. Bu nedenle, dilbilim uzmanlarının çalışmaları, iletişimsel mesajların içerisinde saklı olan gizli anlamları deşifre etmek için oldukça önemlidir.

Dil kalıplarını tanıma; dildeki belirli özellikleri tanımlama ve analiz etmekle ilgilenen adli dilbilimin merkezi yönüdür. Bu tür kalıplar, kelime seçiminden cümle yapısına kadar değişebilir ve genellikle metnin yazarının belirlenmesinde veya bir ifadenin gerçekliğinin teyit edilmesinde önem arz eder. Uzmanlar, dilsel niteliklerine dayanarak kişileri tespit etmek için frekans analizi ve stilistik özelliklerin incelenmesi gibi çeşitli metotlar kullanır.

“Dilsel parmak izi” ifadesi de her kişinin kendisini diğerlerinden ayıran benzersiz bir dil kullanım biçimine sahip olmasına dayanmaktadır. Dilin bu benzersiz kullanımı, metinlerin veya konuşmanın belirli bir kişiye özgülenmesini mümkün kılan bir tür “parmak izi” olarak görülebilir. Bu kapsamda bilhassa kelime seçimi, sözdizimi ve dilbilgisi, üslup özellikleri, yazım ve noktalama işaretleri, tematik vurgular ve kendine özgü ifadeler inceleme konusunu oluşturur.

Bu çalışmanın amacı; adli dilbilimin hem dilbilim hem de hukuk bilimi perspektifinden önemine ilişkin farkındalık yaratmak ve yöntem ile uygulamaları hakkında bir bakış açısı sağlamaktır.

Anahtar Kelimeler: Adli dilbilim, Kriminalistik, Dil kalıpları, Dilsel parmak izi, Dilsel analiz.

Abstract

Forensic linguistics is a specialized field that brings together various branches of science and requires advanced expertise in linguistics as well as other related disciplines. Forensic linguistics, which analyzes linguistic patterns to clarify important legal questions, involves not only the analysis of written documents, such as threat and blackmail messages, but also the identification of a caller via communication channels or the assessment of the reliability of witness statements. Accordingly, linguists often work with handwritten notes, emails, SMS texts, transcripts of telephone conversations and other documents that may play a role in legal disputes.

¹ Atatürk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Erzurum/ Türkiye, nadezda.e@grv.atauni.edu.tr

In criminalistics, linguistic analysis plays a decisive role. It helps experts solve mysteries and find clues in criminal investigations. Linguistic methods are used to analyze and interpret texts that may serve as evidence in cases involving fraud, blackmail and even terrorist threats. Therefore, the work of linguistic experts is crucial for deciphering the hidden meanings embedded within communicative messages.

Recognizing linguistic patterns is a central aspect of forensic linguistics, involving the identification and analysis of specific features within language. Such patterns may range from word choice to sentence structure and are often important in identifying the author of a text or confirming the authenticity of a statement. Experts use a variety of methods, such as frequency analysis and the examination of stylistic features, to identify individuals based on their linguistic characteristics.

The expression “linguistic fingerprint” is based on the fact that each person has a unique way of using language that distinguishes them from others. This unique use of language can be seen as a kind of “fingerprint” that enables texts or speech to be attributed to a particular person. In this context, word choice, syntax and grammar, stylistic features, spelling and punctuation, thematic emphasis and idiosyncratic expressions are particularly the subject of study.

The aim of this paper is to raise awareness of the significance of forensic linguistics from both linguistics and legal perspectives and to offer an overview of the field’s methods and applications.

Keywords: Forensic linguistics, Criminalistics, Linguistic patterns, Linguistic fingerprinting, Linguistic analysis.

GİRİŞ

1. ADLİ DİLBİLİM

1.1 Adli Dilbilim Kavramının Tarihsel Gelişimi

“Kriminalistik dilbilim” (Thormann, 2024, s. 35) olarak da adlandırılan “adli dilbilim”; ceza soruşturmalarında kullanılan ve dilsel izlerin analizine odaklanarak suç ve suçluları ortaya çıkarmak için uzmanlaşan bir dilbilim dalı olarak tanımlanmaktadır (Schall, 2011, s. 566). Adli dilbilimde geçen “adli” kavramı, suçların aydınlatılması ve analiz edilmesi için sistematik olarak kullanılan bilimsel ve teknik yöntemlerin bütününe karşılık gelmekte ve kriminolojik veya hukuki amaçları temsil etmektedir. Kavram, Latince “*forum*” kelimesine dayanmakta ve halka açık toplantı yeri veya pazar yeri anlamına gelmekteydi. Antik Roma döneminde bu yer, hukuki tartışmaların yapıldığı, tanık ifadelerinin alındığı, hükümlerin açıklandığı ve bazen de cezaların infazının yapıldığı bir mekân olarak hizmet etmekteydi. Dolayısıyla, forumlar, kavramın anlamsal gelişimini günümüze kadar önemli ölçüde etkileyen tarihsel bir çerçeve oluşturmuştur (Thormann, 2018, s. 117 vd.).

“Adli dilbilim” kavramı ilk kez 1968 yılında Jan Svartvik tarafından kullanılmıştır. Svartvik, “A Case for Forensic Linguistics” (Adli Dilbilim için Bir Dava) adlı yayınında, somut bir ceza davası kapsamında bir seri cinayeti incelemek için dilbilimsel analiz yöntemlerinin kullanımını belgelemiştir. Almanca konuşulan ülkelerde bu araştırma alanı 1980’lerden itibaren, özellikle Hannes Kniffka’nın “*Der Linguist als Gutachter bei Gericht*” (1981) adlı eseri gibi önemli katkılarla yerleşik hale geldi. Kniffka, 1970’lerde Köln Üniversitesi’nde dilbilimsel uzmanlık raporları hazırlamıştır.

Yazar, Almanca konuşulan ülkelerde adli dilbilimin kurucusu olarak kabul edilmektedir (Bkz. Sprachprofil.de, 2020).

Fobbe'ye göre, modern adli dilbilim iki açıdan analiz edilebilir: “*Genişletilmiş bir kavram anlayışıyla*” adli dilbilim dalı; dilsel analize açık olan tüm hukuki bağlamlardaki dilsel görünümüleri kapsar. Bu bağlamda, yalnızca adli işlemlerde ortaya çıkan dilsel sorunların çözümüyle sınırlı kalmaz, aynı zamanda hukuk sisteminde temel bir iletişim ve eylem aracı olarak kullanılır. Böylelikle, adli dilbiliminin ilgi alanları, özellikle kanun metinlerinin, hukuki terminolojinin ve kurumsal dil kullanımının analizine adanmış olan hukuk dilbiliminin ilgi alanlarıyla kesişir (Fobbe, 2011, s. 15 vd.). Buna karşılık, “*daraltılmış bir kavram anlayışıyla*” adli dilbilim ise kurumsal süreçlerde, bilhassa soruşturma veya yargılama süreçlerinde hukuki açıdan önem arz eden ve gerektiğinde delil olarak kullanılabilen dilsel çıktılarla ilgilenir (Fobbe, 2011, s. 16).

1.2 Dilsel Parmak İzi

“Dilsel parmak izi” kavramının analizi, metaforik temeli oluşturan “parmak izi” teriminin önceden tanımlanmasını gerektirir. Biyolojik parmak izi; her bireyin parmak uçlarında bulunan ve kişiye özgü olan deri izidir. Bu izler; kıvrımlar, çizgiler ve desenlerden oluşur. Genetik olarak belirlenir ve her bireyin benzersizdir — hatta tek yumurta ikizlerin de dahi farklılık gösterir (Yalçın & Gürbüz, 2015, s. 402; Wolf, 2002, s. 309 vd.). Parmak izi bir insanın doğumundan ölümüne kadar herhangi bir dönemde değişiklik göstermediği için en güvenilir teşhiste bulunma aracı olarak kabul edilmektedir (Eryıldız & Şahin Akdemir, 2024, s. 1719). Her insanda farklı şekillerde bulunmaları, parmak izlerini suçların çözümünde en önemli maddi delillerden kılmaktadır (Kaygısız, 2017, s. 208).

“Dilsel parmak izi”; örneğin tercih edilen kelime seçimi, cümle yapısı, eşdizimler veya belirli sözdizimsel kalıplar gibi kendine özgü özelliklerden oluşan bir dilsel profil olarak biyometrik parmak izinin adeta bir benzerini oluşturur. Bu özellikler genellikle metinler arasında sabittir ve derlem, dilbilimsel ve stilometrik yöntemler kullanılarak kaydedilebilir ve karşılaştırılabilir (Ağaoğlu Özdemir, 2021, S. 52).

Dilsel parmak izi ifadesi tüm dilbilimciler tarafından kabul görmemektedir. Örneğin, *Fobbe*, dilsel parmak izi ile yalnızca bir metaforun söz konusu olduğunu ileri sürmektedir. Metaforik tanımlamayla; karmaşık dilbilimsel analiz sonuçlarının anlaşılmasını kolaylaştırmak için, bu sonuçların günlük hayata yakın, anlaşılır bir resme dönüştürülmesi amaçlanmaktadır (Fobbe, 2013, s. 7). Benzer şekilde *Wolf*, dilbilimsel yöntemlerin bir kişinin dilsel özelliklerine göre kesin olarak teşhis edilmesi için yeterli olmadıklarını, kriminalistik anlamda kişisel bir dilsel parmak izinin var olmadığını iddia etmektedir (Wolf, 2002, s. 319).

Dilsel kişiliği, biyolojik parmak izinin tipik özellikleri ışığında ele alırsak, dilin şu üç temel kriteri karşılamadığını görürüz: Öncelikle, parmak izinin aksine dil değişkendir. Yıllar içinde yaşam

koşulları, yaş, konuşma partnerleri vb. ile bağlantılı olarak birçok değişim geçirir. İkincisi, dilde kişisellik yoktur, yani karakteristik özellikler tek bir kişiye kesin olarak atfedilemez. Üçüncüsü, bu durum, bireylerin dilsel ifade biçimlerinin birbirinden yeterli bir kesinlikle ayırt edilemeyeceği anlamına gelir (Fobbe, 2013, s. 7).

Kriminalistik alanında yukarıdaki kabulün aksini ortaya koyan, bir kişiyi bir gruptan açıkça ayıran ve dilsel parmak izi fikrini güçlendiren bazı vakalar da bulunmaktadır. Dilsel parmak izini doğrulayan en meşhur olaylardan biri “*UNA Bombacı*” vakasıdır. 1990'lara kadar çeşitli üniversitelere ve havayolu şirketlerine mektup bombaları gönderen anonim bir suçluya ilişkindir ve karakteristik dil kullanımı sayesinde yakalanmıştır (Fobbe, 2013, s. 7).

1.3 Adli Dilbilim ve Kriminalistik

Kriminalistik, suçların bilimsel yöntemlerle incelenmesini konu alan uygulamalı bir disiplindir. Temel amacı, suçun işleniş biçimini, olay yerindeki izleri ve delilleri analiz ederek suçun aydınlatılmasına katkı sağlamaktır. Bu alan; olay yeri incelemesi, parmak izi analizi, balistik, adli kimya, adli biyoloji, belge incelemesi ve dijital kriminalistik gibi birçok alt dalı içerir. Kriminalistik, hukuk, fen bilimleri ve teknik uzmanlıkların kesişiminde yer alır ve adli soruşturmalarda hem kolluk kuvvetleri hem de yargı makamları tarafından etkin biçimde kullanılır. Bilimsel doğrulama ve sistematik analiz yoluyla suçun çözümüne katkı sunar (Arıkan, 2017).

Dilbilimsel açıdan kriminalistik, ceza hukukunun dilsel olarak aktarılan gerçekleriyle ilgilenen disiplinler arası bir araştırma alanı olarak anlaşılabilir. Burada odak noktası, suçlu, tanık, bilirkişi ve hâkim gibi iletişimsel roller olup, bunların yazılı veya sözlü dil kullanımı, suç eylemlerinin yapısı ve dinamikleri hakkında bilgi verebilir. Dolayısıyla analiz, suça sevk eden motivasyonun, eylem süreçlerinin ve hukuki değerlendirmelerin dilsel yapısına odaklanır (Groß, 1942, s. IX).

2. ADLİ DİLBİLİMİN TEORİK ARKA PLANI

Adli dilbilim, “uygulamalı dilbilimin” bir alt dalıdır ve amacı, ceza hukuku açısından önemli olan olayların analizinde ve aydınlatılmasında dilbilimsel yöntemlerin uygulanmasıdır. Uygulamalı dilbilim, çok çeşitli bir dilbilimsel fenomen yelpazesini içermesiyle öne çıkar; yani dilbilimin başka hiçbir alt dalı bu kadar heterojen değildir (Meer & Pick, 2019, s. 1).

Uygulamalı dilbilim, “uygulama” ve “dilbilim” gibi temel kavramlara dayanır ve çeşitli dilsel etkileşim biçimlerini sistematik olarak incelemek ve yansıtmak amacını güder. Her zaman iletişimsel süreçlerin analizine pratik bir yaklaşım merkezde yer alır. Çalışma yöntemi veri temellidir. Dilbilimsel açıdan önemli veriler; konuşmalar, yazılı metinler veya medyatik ifade formları gibi hem sözlü hem de görsel iletişim biçimleridir (Meer & Pick, 2019, s. 5).

Dilbilimsel inceleme, suçluların kimliklerinin tespit edilmesine veya iletişim süreçlerinin yeniden yapılandırılmasına katkıda bulunabilecek adli dilbilimin görev alanının merkezinde yer almaktadır. Merkezi alt alanlar arasında, seslerin akustik analizi ve karşılaştırılmasıyla ilgilenen “adli fonetik” ve konuşma tanıma ile hukuki bağlamda diller arası iletişimi sağlayan “mahkeme tercümanlığı” sayılabilir (Thormann, 2018, s. 117 vd.). Diğer ilgili alanlar arasında, konuşma dizilerinin yapısal akışını ve içeriksel organizasyonunu inceleyen “adli konuşma analizi” ile hukuki açıdan önemli ifadelerin anlamsal yönlerini analiz eden ve sorgulama metodolojisi kapsamında sorgulama durumlarına dilbilimsel olarak eşlik eden “adli semantik” sayılabilir. Son olarak, kişisel dil özellikleri ile bir metnin yazarını tespit etmek için kullanılan “dil profillemeye ve yazar tanımlama” da öne çıkan alt disiplinler arasındadır (Thormann, 2018, s. 117 vd.).

2.1 Dilbilimsel Modellere Entegrasyon

Adli dilbilim, çeşitli teorik ve metodolojik yaklaşımlara dayanan geniş bir dilbilimsel model yelpazesine entegre edilebilir. Bu bağlamda, özellikle işlevsel, metin dilbilimsel ve sosyodilbilimsel yaklaşımlar birbiriyle ilişkilendirilerek, hukuki bağlamda dilbilimsel fenomenler farklı şekillerde analiz edilir.

2.1.1 Karl Bühler (Organon Modeli)

Karl Bühler, 1934 yılında, dili anlam aktarımında işlevsel bir araç olarak gören iletişim teorisi yaklaşımı olan Organon Modelini geliştirmiştir. Bu model, Yunanca “*organon*” kelimesinden, yani “araç” anlamından türemiştir (Bühler, 1934, s. 24 vd.). Yazar, “*Dil Teorisi. Dilin Temsil İşlevi*” (1934) adlı eserinde, dilsel işaretleri konuşmacı, dinleyici ve dünya arasında bir aktarım aracı olarak gören üç işlevli bir iletişim modeli tasarlamıştır.

Organon Modeli, her dil işaretinin üç temel işlevi yerine getirdiğini varsayar: Konuşmacının kendini ifade etmesine hizmet eder (ifade işlevi), aynı zamanda iletişimsel bir dürtüyle dinleyiciye yönelir (çağrı işlevi) ve dünyadaki bir nesneye veya duruma atıfta bulunur (temsil işlevi). Bühler’e göre, bu işlevsel üçlü grup, dilsel işaretlerin yapısal temelini oluşturur ve ilgili bağlamda iletişimsel eylemlerin yorumlanması için analitik bir çerçeve sunar. Bu üç semantik olarak değişken işlev, iletişimsel bağlamda dilsel işaretlerin yorumlanmasının temelini oluşturur (Bühler, 1934, s. 25 vd.).

2.1.2 Roman Jakobson (İletişim işlevleri)

Bühler’in geliştirdiği Organon Modeli’nin, üç temel dil işlevi olan; ifade, çağrı ve temsili birbirinden ayırmasıyla bilindiği ifade edilmişti. Roman Jakobson, bu konsepti esas alarak, iletişim sürecinin her bir farklı yönünün, dilin belirli işlevlerini öne çıkardığı fikrine dayanan genişletilmiş bir model formüle etmiştir. Yazar, iletişim hedefine göre farklı derecelerde ortaya çıkan, ana ve yan işlevlere ayrılabilen toplam altı temel işlev ayırt etmektedir (Schmid, 2012, s. 3).

Ana işlevler arasında şunlar yer almaktadır:

1. Referans olma işlevi; “bilgilendirici işlev” olarak da adlandırılır ve dilin haber programları veya bilimsel sunumlar gibi bilgilerin nesnel olarak aktarılması için kullanıldığı durumlarda ön plana çıkar.

2. İfade edici işlevi; göndereni vurgular. Kendini ifade etmeye yarayan mesela duygular, ruh halleri veya kişisel tutumlar dilsel olarak ifade edilir. Örneğin, kullanılan ünlemler veya ara sözler de olduğu gibi.

3. Çağırışım işlevi; alıcıya yöneliktir. Onu etkilemek veya bir eyleme sevk etmek amacını taşır; reklam, emir veya propaganda için tipiktir (Schmid, 2012, s. 3).

Yan işlevler şu şekilde özetlenebilir:

1. İlişkisel işlev; iletişim kurmak ve sürdürmek için kullanılır. İletişim kanalını açmak, güvence altına almak veya sürdürmek gerektiğinde, örneğin telefonda “*mhm*” gibi geri bildirimlerde ortaya çıkar.

2. Metadil işlev; dilin kendisi hakkında konuşmak için kullanıldığı durumlarda, örneğin, tanımlamalarda, gramer açıklamalarında veya “*bununla ne demek istiyorsun?*” gibi sorularda etkili olur.

3. Şiirsel işlev; dilin biçimine odaklanır. Bu işlev, mesajın biçimlendirilmesinin ön planda olduğu durumlarda ortaya çıkar ve sadece edebi metinlerde değil, günlük yaşamda da örneğin dil oyunları içeren ifadelerde görülür (Schmid, 2012, s. 3).

Jakobson’un modeli, dili işlevlerine göre incelemek için yardımcı olmaktadır. İletişim sürecinde belirli dil özelliklerinin hangi rolü oynadığını gösterir. Adli dilbilimde, örneğin anonim metinlerin veya tehdit mektuplarının analizinde bu model çok yararlı olabilir. Hangi dil işlevinin bilhassa sık görüldüğünü fark ederseniz, yazarın üslubu ve niyetleri hakkında sonuçlar çıkarabilirsiniz. Örneğin; kişi sık sık duygusal ifadeler kullanıyorsa, bu ifade edici bir işlev olduğunu gösterir, yani duyguların veya kişisel tutumların ön planda olduğunu gösterir. Buna karşılık, çok sayıda istek veya emir varsa, çağırıcı işlev çok belirgindir, yani konuşmacı etki etmek veya bir şeye yönlendirmek istemektedir.

Bahsi geçen türde kalıplar, kişinin karakteri, düşünce yapısı veya iletişim alışkanlıkları hakkında ipuçları verebilir. Diğer dil özellikleriyle birleştirildiğinde, bu kalıplardan bireysel profiller, yani yazarların kimliklerinin belirlenmesine yardımcı olabilecek “dilsel parmak izleri” olarak adlandırılan profiller oluşturulabilir.

2.1.3 Robert de Beaugrande ve Wolfgang Dressler (Metinsellik)

De Beaugrande ve Dressler'in "metinsellik" konsepti; dilsel bir ifadeyi, iletişimsel anlamda bir "metin" haline getiren özellikleri tanımlar. Yazarlar, bir metnin anlaşılabilirliğini, işlevselliğini ve önemini belirleyen yedi temel kriter formüle etmişlerdir. Bir metin öncelikle "*bağlaşık*" olmalıdır; yani bağlaçlar, tekrarlar veya zamirler gibi gramer ve sözcükbilimsel araçlarla birbirine bağlanmalıdır. Aynı zamanda "*bağdaşıklık*" da gereklidir. İçerik mantıksal ve tematik olarak birbiriyle bağlantılı olmalı, böylece okuyucu anlamlı bir yapı görebilmelidir. "*Amaca uygunluk*"; yazarın metinle bir şeyleri etkileme niyetini ifade eder – bu, bilgilendirmek, ikna etmek veya eğlendirmek olabilir.

Bir metnin başarılı bir şekilde okuyucuyla bağlantı kurabilmesi için "*kabul edilebilir*" olması da gerekir. Okuyucu, metni anlamlı bir katkı olarak anlamaya ve sınıflandırmaya hazır olmalıdır. Bir başka kriter de "*bilgilendiricilik*", yani içerdiği bilgilerin yenilik ve önem derecesidir. Çok az veya çok fazla bilgilendiricilik sunan metinler, okuyucuyu zorlayabilir veya sıkabilir. "*Duruma uygunluk*"; bir metnin her zaman belirli bir bağlamda (örneğin sosyal, kültürel veya kurumsal) yer aldığını ve ancak bu bağlamda tam anlamını ortaya koyduğunu vurgular. Son olarak, "*metinlerarasılık*" da önemli bir role sahiptir. Metinler genellikle alıntılar, imalar veya ortak söylem kalıpları yoluyla başka metinlere atıfta bulunur (de Beaugrande & Dressler, 1981).

Yukarıda yer verilen yedi kriter, metin dilbilimi için olduğu kadar adli dilbilimi için de önemli olan analitik bir çerçeve oluşturur. Bu kriterler, bir metnin yapısının, amacının ve etkisinin sistematik olarak incelenmesine, örneğin, anonim yazılar, manipüle edilmiş ifadeler veya ideolojik metinlerin analizine olanak sağlar.

3. Derlem (Korpus) Dilbilimi ve Stilometrik Yöntemler

3.1 Stilometrik Yöntemler (Kantitatif Stil Analizi)

Adli dilbilimde stilometrik yöntemler, ölçülebilir dil özellikleri temelinde kişisel yazım stillerinin tanımlanması ve analiz edilmesinde kullanılır. Bunlar arasında kelime sıklıkları, cümle uzunlukları, sözdizimsel kalıplar, noktalama işaretleri veya tipik deyimlerin kullanımı sayılabilir. Bahsi geçen özellikler nispeten sabit kabul edilir ve "dilsel parmak izi" olarak kullanılabilir.

Adli bağlamlarda stilometrik yöntemler, tehdit mektupları veya suç itiraf mektupları gibi anonim metinleri referans metinlerle karşılaştırmak için kullanılır. Amaç, potansiyel yazarları sınırlamak veya dışlamaktır. Bu süreçte, "Stylo" veya "JGAAP" gibi özel yazılımlarla desteklenen kümeleme analizleri veya makine öğrenimi yöntemleri gibi istatistiksel yöntemler kullanılır. Stilometri, klasik dilbilimsel yöntemleri objektif verilerle tamamlar ve kanıt sunma veya dilsel atıfların makul olup olmadığını değerlendirme konusunda özellikle değerlidir (Mayer, 2018; Baycanlar & Tahiroğlu, 2022, s. 203).

3.1.1 Kelime Sıklığı Analizi

Kelime sıklığı analizi, belirli kelimelerin sıklığına göre kişisel dil kullanımını inceleyen stilometrik yöntemlerden biridir. Özellikle “ve”, ‘ama’ veya “değil” gibi işlevsel kelimeler stilistik olarak sabit oldukları için yazarların kimliklerinin tespit edilmesinde özellikle kullanışlıdır. Adli dilbilimde bu yöntem, anonim metinleri bilinen yazım stilleriyle karşılaştırmak ve yazarlık konusunda olası sonuçlara varmak için kullanılır (Fobbe, 2021, s. 20, 22).

3.1.2 Hapax Legomena

Hapax Legomena, bir metin veya metin kümesinde yalnızca bir kez geçen kelimeleri ifade eder. Dilbilimsel tekil örnekler olarak, bir yazarın kişisel üslubu, yaratıcı ifade biçimleri veya bağlamsal ifadeler hakkında değerli ipuçları sağlayabilirler (Kraus, 2013). Stilometrik ve adli dilbilimde, bazen yazarların belirlenmesi için işaretleyici olarak kullanılırlar, ancak benzersiz olmaları nedeniyle özellikle dikkatli bir yorumlama gerektirirler.

3.1.3 Cümle Uzunluğu Dağılımı

Cümle uzunluğu dağılımı, bir metin içinde farklı uzunluktaki cümlelerin ne sıklıkla geçtiğini analiz eder. Stilistik tercihler ve yazma stiline bilişsel yapısı hakkında ipuçları verir. Adli dilbilimde, bir yazarın karakteristik kalıplarını tanımlamak veya metinleri karşılaştırmalı olarak incelemek için kullanılır. Ölçü birimine (örneğin kelimeler, heceler veya cümle parçaları) bağlı olarak, genellikle hiperpoisson veya binom dağılımı gibi matematiksel modelleri takip eden tipik dağılım kalıpları tespit edilebilir (Thormann, 2018).

3.1.4 Tip-Token Oranı (TTR)

Tip-Token Oranı (TTR), benzersiz kelimelerin (tipler) sayısı ile tüm kelimelerin (tokenler) toplam sayısı arasındaki oranı belirleyerek bir metnin sözcüksel çeşitliliğini ölçer. Yüksek bir TTR değeri, kelime dağarcığının zengin olduğunu gösterirken; düşük bir değer, sık tekrarlanan ve standartlaşmış ifadelerin olduğunu gösterir (Köhler, 2003). Adli dilbilimde TTR, kişisel yazım stillerini analiz etmek ve olası yazarlıkları karşılaştırmalı olarak değerlendirmek için bir araç olarak kullanılır.

3.1.5 Sözcük Öbekleri (Kollokasyon) Analizi

Sözcük öbekleri analizi, bir metin kümesinde dikkat çekici sıklıkta birlikte görülen kelime çiftlerini veya kelime gruplarını inceler – örneğin “keskin eleştiri” veya “dış fırçalamak” gibi ifadeler. Bu tür tipik bağlantılar, yerleşik dil alışkanlıkları, stilistik tercihler ve anlamsal yapılar hakkında fikir verir (Hanzlíčková, 2023, s. 41-45). Adli dilbilimde bu yöntem, karakteristik ifade biçimlerini tanımlamak, kişisel stil özelliklerini ortaya çıkarmak ve ideolojik olarak şekillendirilmiş dil kalıplarını görünür kılmak için kullanılır.

3.1.6 İşlevsel Kelime Analizi

İşlevsel kelime analizi, cümle yapısını belirleyen ancak çok az içerik taşıyan kelimeleri, yani zamirleri, bağlaçları ve edatları inceler. Bu kelimeler genellikle otomatik ve düzenli olarak kullanıldığından, kişisel yazım stilini iyi yansıtır. Adli dilbilimde, bu kelimelerin analizi metinleri birbirleriyle karşılaştırmaya ve olası yazarları tanımaya yardımcı olur (Fobbe, 2017, s. 280 vd.; Fobbe, 2021, s. 22).

3.1.7 Noktalama Profili

Noktalama Profili, bir metindeki noktalama işaretlerini ayrıntılı olarak incelemek anlamına gelir. Bu incelemede, nokta, virgül, ünlem işareti veya kısa çizgi gibi işaretlerin ne sıklıkta ve nasıl kullanıldığına bakılır. İnsanlar bu işaretleri genellikle bilinçsizce ve kendi tarzlarında kullandıkları için, bu işaretlerden yazma stilleri hakkında çıkarımlarda bulunmak mümkündür. Adli dilbilimde bu, örneğin çok sayıda ünlem işareti veya eksik virgül gibi dikkat çekici kalıplar aracılığıyla bir metni kimin yazmış olabileceğini bulmaya yardımcı olur (Fobbe, 2021, s. 124).

3.2 Derlem (Korpus) Dilbilim Yöntemleri

3.2.1 Bağlam İçinde Anahtar Kelime Dizinleme (Keyword-in-Context / KWIC)

Bağlam içinde anahtar kelime dizinleme, bir metinde belirli bir kelimeyi, önündeki ve arkasındaki kelimelerle birlikte inceleyen bir yöntemdir. Böylece, kelimenin farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığı görülebilir. Bu yöntem, bir metnin tipik anlamlarını, ifadelerini ve stilini tanımaya yardımcı olur. Bu teknik, örneğin hukuki terimleri veya kişisel yazım stillerini analiz etmek için dil araştırmalarında ve adli dilbilimde sıklıkla kullanılır (Manning & Schütze, 1999, s. 31 vd.).

3.2.2 Uyum Analizi

Uyum analizi, bir metin veya metin kümesinde belirli bir kelimenin geçtiği tüm yerleri toplamak anlamına gelir. Bu bulgular, öncesinde ve sonrasında gelen kelimelerle birlikte gösterilir. Böylece, kelimenin farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığı, örneğin tipik ifadeler veya anlamları neler olduğu görülebilir. Adli dilbilimde bu yöntem, dil kalıplarını bulmaya, yazım stillerini karşılaştırmaya veya hukuki terimleri daha ayrıntılı olarak incelemeye yardımcı olur (Biber & Conrad & Reppen, 1998, s. 254 vd.).

3.2.3 Küme ve N-Gram Analizi

Küme ve N-Gram analizi, bilgisayar programları yardımıyla metinleri incelemek için kullanılan iki önemli yöntemdir. Küme analizi, örneğin, benzer konu, stil veya kelime seçimi olan metin parçalarını gruplandırır. N-Gram analizi ise birbirinin hemen arkasında gelen kelime veya karakter dizilerini inceler. N-Gram, “hukuk konuşmak” gibi iki gramlık veya “hukuk konuşmak demek” gibi üç gramlık dizilerdir. Her iki yöntemi birleştirerek, örneğin farklı ülkelerdeki hukuk metinlerini incelerken, tipik ifadeler ve dil kalıpları tespit edilebilir. N-Gramların gruplandırılması, tekrarlayan

dil yapılarını görünür kılmaya ve bunları belirli yazarlara, metin türlerine veya konu alanlarına atamaya yardımcı olur. Bu uygulama, karşılaştırmalı hukuk dilbiliminde ve teknik metinlerdeki dil stillerinin analizinde özellikle yararlıdır (Gries, S. 2009, s. 184 vd.).

3.2.4 POS Etiketleme ve Gramer Profilleme

POS etiketleme ve gramer profilleme, metinlerin dilbilimsel olarak incelenmesini sağlayan yöntemlerdir. POS etiketlemede, her kelime otomatik olarak örneğin isim, fiil veya sıfat gibi bir kelime türüne atanır. Bu uygulama, cümle yapısını ve anlamını daha ayrıntılı bir şekilde analiz etmeye yardımcı olur. Gramer profilleme ise daha da ileri gider: Bir metnin gramer yapısının nasıl olduğunu, örneğin hangi zamanların kullanıldığını, cümlelerin nasıl yapılandırıldığını veya belirli kalıpların olup olmadığını tam olarak gösterir. Her iki yöntem de örneğin, bilimsel veya hukuki bağlamlarda farklı metin türleri, yazar stilleri veya dil stillerini içeren metinlerin birbirleriyle karşılaştırılmasında önem arz eder (Jurafsky, 2023, s. 365-366).

3.2.5 Referans ve Hedef Metinler Arasında Derlem Karşılaştırması

Referans ve hedef metinler arasında derlem karşılaştırması, dilsel farklılıkları sistematik olarak tespit etmeye yardımcı olur. Referans metinler dilsel model veya standart olarak kabul edilirken; örneğin, çeviriler, öğrenci metinleri veya hukuki ifadeler gibi hedef metinler incelenir veya iyileştirilir. Karşılaştırma sırasında kelime seçimi, cümle yapısı, stil veya gramerdeki farklılıklar incelenir. Böylelikle, tipik sapmalar veya özellikler, tespit edilebilir ve kaliteyi kontrol etmek, stili iyileştirmek veya çeviri stratejilerini araştırmak gibi amaçlarla hedefli bir şekilde analiz edilebilir (Teubert & Cermáková, 2004).

4. ZORLUKLAR

4.1 Kod Değişimi

Kod değişimi, bir kişinin konuşma sırasında ve hatta bazen cümlelerin ortasında iki veya daha fazla dil veya dil biçimi arasında geçiş yapması anlamına gelir. Bu geçiş bilinçli veya bilinçsiz olarak gerçekleşebilir ve genellikle bir şeyi vurgulamak, konuşma partnerine uyum sağlamak veya bir gruba ait olduğunu göstermek gibi belirli amaçlara hizmet eder. Dilbilimde kod değiştirme hem konuşmalarda hem de metinlerde, örneğin çok dilli topluluklarda veya hukuki çevirilerde incelenir (Yazıcı Ersoy, 2017, s. 65).

4.2 Kayıt Değişimi

Kayıt değişimi, konuşma stilini ilgili duruma veya dinleyici kitlesine uyarlamak anlamına gelir. Konuşma, örneğin nesnel veya argo, teknik veya basit, yalın veya duygusal olabilir. Bu tür değişiklikler, anlaşılır olmak istenildiğinde, örneğin bir hukuk metni hukukla ilgisi olmayan kişilere açıklanırken sıklıkla görülür. Kayıt değişimi, metinlerin açık, uygun ve etkili bir şekilde

düzenlenmesine yardımcı olur ve dil stili araştırmalarında, çeviride ve metin analizinde özellikle önemlidir (Aşkın Balcı, 2020, s. 305 vd.).

5. SONUÇ

Adli dilbilim, dilin hukuki bağlamlarda sistematik olarak incelenmesini amaçlayan disiplinler arası bir uzmanlık alanı olarak hem teorik hem de uygulamalı düzeyde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Kavramın tarihsel kökeni Antik Roma'daki “*forum*” anlayışına kadar uzanmakta; modern anlamda ise *Jan Svartvik*'in 1968 tarihli çalışmasıyla bilimsel bir kimlik kazanmıştır. Almanca konuşulan ülkelerde *Hannes Kniffka*'nın öncülüğünde kurumsallaşan bu alan, günümüzde ceza soruşturmalarında dilsel izlerin analizine dayalı delil üretiminde kritik bir rol üstlenmektedir.

Adli dilbilimin kuramsal temelleri, *Bühler*'in “Organon Modeli”, *Jakobson*'un “İletişim işlevleri” ve *de Beaugrande/Dressler*'in “Metinsellik” kriterleri gibi klasik dilbilimsel yaklaşımlarla desteklenmektedir. Söz konusu modeller, dilsel verilerin işlevsel, bağlamsal ve yapısal yönlerini analiz etmeye olanak tanıyarak, özellikle anonim metinlerin, tehdit içerikli yazıların veya manipüle edilmiş ifadelerin çözümlemesinde güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Bu kuramsal altyapı, adli dilbilimin yalnızca bir uygulama alanı değil, aynı zamanda dilin hukuki bağlamda nasıl işlev gördüğünü anlamaya yönelik bir epistemolojik araç olduğunu göstermektedir.

Uygulamada ise stilometrik ve derlem dilbilimi yöntemleri, dilsel parmak izi kavramı etrafında şekillenen yazarlık tespiti ve metin karşılaştırmaları için vazgeçilmez araçlar haline gelmiştir. Kelime sıklığı, hapax legomena, cümle uzunluğu dağılımı, Tip-Token Oranı (TTR), kollokasyon analizi, işlevsel kelime kullanımı ve noktalama profili gibi ölçülebilir dilsel göstergeler, bireysel yazım stillerinin tanımlanmasında yüksek çözünürlüklü bir analitik katkı sunmaktadır. Derlem tabanlı yöntemler ise bağlam içinde anahtar kelime dizinleme (KWIC), uyum analizi, kümeleme ve N-gram teknikleriyle metinler arası karşılaştırmalı incelemelere olanak tanımaktadır. Bahsi geçen yöntemler hem bireysel dilsel izlerin hem de kurumsal dil kalıplarının görünür kılınmasında önemli rol oynamaktadır. Bununla birlikte, kod ve kayıt değişimi gibi dilsel varyasyonlar, adli dilbilimsel analizlerin güvenilirliğini ve geçerliliğini etkileyebilecek önemli zorluklar arasında yer almaktadır. Dilin değişken doğası, kişisel atıfların kesinliğini sınırlamakta; bu da dilsel parmak izi kavramının metaforik düzeyde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda, adli dilbilimsel analizlerin yalnızca teknik doğrulukla değil, aynı zamanda etik ve bağlamsal duyarlılıkla yürütülmesi gerekmektedir.

Kaynakça

Ağaoğlu Özdemir, R. (2021). *Gelişmeyi Bekleyen Hazine: Dünyada Örneklerle „Dilsel Parmak İzi” İncelemecisi Adli Dilbilim*. Dilbilim Dergisi (36), s. 47-55.

Arıkan, S. (2017). *Kriminalistik Nedir ve Bölümleri Nelerdir?* DergiPark. Erişim tarihi: 19 Ekim 2025, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/398202>.

Aşkın Balcı, H. (2020). *Varyant, Değişken ve Varyasyon Dilbilimi*. Journal of Turkish Language and Literature, 6 (3), s. 301-317.

Biber, D. & Conrad, S. & Reppen, R. (1998). *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 254-256.

Çetin Baycanlar, S. & Tahiroğlu, B. T. (2022). *Abdulrazak Gurnah'ın "Stilometri Metoduyla "Şüpheli" Metinlerde Yazarı Belirleme: Reşat Enis Örneği*. International Journal Of Turkish Academic Studies (TURAS), C. 3, S. 2, s. 199-211.

de Beaugrande, R.-A. & Dressler, W. U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer.

Eryıldız, H. S. & Şahin Akdemir, M. (2024). *AIHM ve Yargıtay Kararları Doğrultusunda Ceza Muhakemesi Hukukunda Bir Soruşturma Yöntemi Olarak Teşhis*. SÜHFD, C. 32, S. 3, 2024, s. 1689-1730.

Fobbe, E. (2011). *Forensische Linguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Fobbe, E. (2013). *Aufgaben und Möglichkeiten der forensischen Linguistik*. In SIAK-Journal-Zeitschrift für Polizeiwissenschaft und polizeiliche Praxis (4). Abgerufen am 09.09.2025 von https://www.bmi.gv.at/104/Wissenschaft_und_Forschung/SIAK-Journal/SIAK-Journal-Ausgaben/Jahrgang_2013/files/Fobbe_4_2013.pdf.

Fobbe, E. (2017). *Forensische Linguistik*. In E. Felder & A. Gardt: Handbuch Sprache im Recht. Berlin: De Gruyter, s. 271-290.

Fobbe, E. (2021). *Forensische Linguistik. Eine kriminaltechnische Disziplin in Deutschland*. In SIAK-Journal-Zeitschrift für Polizeiwissenschaft und polizeiliche Praxis (4). Abgerufen am 22.09.2025 von https://www.bmi.gv.at/104/Wissenschaft_und_Forschung/SIAK-Journal/SIAK-Journal-Ausgaben/Jahrgang_2021/files/Fobbe_4_2021.pdf.

Gries, St. Th. (2009): *Quantitative Corpus Linguistics with R: A Practical Introduction*. New York: Routledge, s. 184-188.

Groß, H. & Seelig, E. (Hrsg.) (1941). *Handbuch der Kriminalistik*. Band 1. Berlin: De Gruyter.

Hanzlíčková, A. (2023). *Korpusbasierte Kollokationsforschung und ihre Realisierung in den Wörterbüchern*. Abgerufen am 22.09.2025 von https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/61185/file/4_Hanzlickova.pdf.

Jurafsky, D. & Martin, J. H. (2023): *Speech and Language Processing*. 3rd Edition (Draft), Stanford University, s. 365-366.

- Kaygısız, M. (2017). *Temel Kriminalistik*. Güncellenmiş 4. Baskı. Ankara: Seçkin.
- Köhler, R. (2003). *Zur Type-Token-Ratio syntaktischer Einheiten*. In: L. Cyrus et al. (Hrsg.): *Sprache zwischen Theorie und Technologie*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, s. 93-101.
- Kraus, T.J. (2013). *Hapax legomena: Definition eines terminus technicus und Signifikanz für eine pragmatisch orientierte Sprachanalyse*. In *New Testament Studies*, 59(4), s. 545-564.
- Mayer, G. (2018). *Kann Sprache die Gedanken verbergen? Stilanalyse in der forensischen Linguistik*. Abgerufen am 22.09.2025 von <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/2958609/full.pdf>.
- Manning, Ch. D. & Schütze, H. (1999): *Foundations of Statistical Natural Language Processing*. Massachusetts London: The MIT Press Cambridge, s. 31-34.
- Meer, D. & Pick, I. (2019). *Einführung in die Angewandte Linguistik: Gespräche, Texte, Medienformate analysieren*. Berlin: J. B. Metzler.
- Sprachprofil.de (2020). *Entstehung der forensischen Linguistik*. Abgerufen am 19.10.2025 von <https://sprachprofiler.de/2020/04/20/entstehung-der-forensischen-linguistik/>.
- Teubert, W. & Cermáková, A. (2004): *Corpus Linguistics: A Short Introduction*. London: Continuum, s. 114-121.
- Thormann, I. (2018). *Forensische Linguistik oder Wie verräterisch ist der individuelle Sprachgebrauch?* In I. Lang-Groth & M. Neef: *Facetten der deutschen Sprache*. Frankfurt am Main: Lang, S. 117-131.
- Thormann, I. (2024). *Tatort Syntax. Authentizitätsfeststellung in der forensischen Linguistik*. Tübingen: Narr.
- Schall, S. (2011). *Forensische Linguistik*. In K. Knapp (Hrsg.): *Angewandte Linguistik: Ein Lehrbuch*, 3. vollkommen überarbeitete und erweiterte Neuauflage, Stuttgart: UTB, s. 566-583.
- Schmid, J. (2012). *Kommunikationstheorie*. Abgerufen am 21.09.2025 von <https://joachimschmid.ch/docs/DMtKommuThe.pdf>.
- Wolf, N. R. (2002). *Gibt es den sprachlichen Fingerabdruck? Oder: Was kann die Kriminalistik von der Sprachwissenschaft erwarten?* In U. Haß-Zumkehr: *Sprache und Recht*. Berlin – New York: De Gruyter, s. 309-320.
- Yalçın, N., & Gürbüz, F. (2015). *Biyometrik Güvenlik Sistemlerinin İncelenmesi*. Duzce University Journal of Science and Technology, 3(2), s. 398-413.
- Yazıcı Ersoy, H. (2017). *Code-Switching Among Languages: The Instance of Bashkir Literary Language*. Dil Araştırmaları, 11 (21), s. 61-77.

RUS ŞAİR MARİNA TSVETAYEVA’NIN ŞİİR VE NESRİNDEKİ A. S. PUŞKİN

A. S. PUSHKIN IN THE POETRY AND PROSE OF RUSSIAN POET MARINA TSVETAeva

Nigar ALIYEVA¹

Öz

Ünlü şair, nesir yazarı, çevirmen Marina İvanovna Tsvetayeva (1892-1941) XX. yüzyıl Rus edebiyatında parlak bir iz bırakmıştır. O, Rus şiirinin Gümüş Çağı'nın en sevilen isimlerinden biri olarak kabul edilmektedir. M. Tsvetayeva'nın eserleri de Gümüş Çağ'ın ve o dönemin Rus kültürünün temel ve karakteristik özelliklerini canlı bir şekilde yansıtmaktadır. Şairin eserlerinde insanlığa karşı şefkat ve merhamet, insan hayatına verilen değer, insan duygularının her şeyin üstünde tutulması ve insanlar için belirlenmiş sert, katı ahlak kuralları, insanlara güvensizlik yan yana uyum içindedir. Ama bu çelişkili yaklaşımların zemininde değişmeyen, asla sarsılmayan bir şey var: Puşkin'e duyulan sevgi ve hayranlık. Puşkin onun ilk ve ebedi aşkıydı. M. Tsvetayeva kendisi de “Benim Puşkin'im” adlı eserinde “Puşkin bana aşkı bulaştırdı” diye itiraf etmektedir.

M. Tsvetayeva 1930'lu yılların başında “Puşkin'e Şiirler” başlığı altında topladığı altı şiir yazmıştır. Bu şiirler onun, Puşkin'i farklı bir şekilde sunan modern edebiyat çalışmalarından duyduğu rahatsızlığı yansıtmaktaydı. Dönemin edebiyat çalışmaları için Puşkin “altın ortalama”, uyum ve ölçü standardıydı. M. Tsvetayeva için ise Puşkin, Rus ruhunun, Rusya tarihinin kişileştirilmiş haliydi.

M. Tsvetayeva'nın nesri, Puşkin'in adıyla bağlantılı iki eser içermektedir: “Benim Puşkin'im” ve “Puşkin ve Pugaçyov”. Ancak onun not defterlerinde Puşkin hakkında hiçbir yerde yayınlamadığı pek çok fikri vardır. Bu fikirler Puşkin'in M. Tsvetayeva'nın hayatında ve bilincinde sürekli var olduğunun kanıtıdır.

“Benim Puşkin'im” eseri sadece Puşkin'i tanımak için değil, M. Tsvetayeva'nın kendisini de anlamak için anahtar bir eserdir. Birçok edebiyat uzmanı bu eseri Puşkin hakkında şimdiye kadar yazılmış en samimi ve itiraf niteliğindeki nesir eseri olarak değerlendirmektedir. M. Tsvetayeva, bu eserinde Puşkin'in kaderinin prizmasından bir şair olarak kendisini, dünyadaki ve edebiyattaki yerini ele almaktadır. Eserde şöyle bir cümle var: “Puşkin benim ilk şairimdi ve benim ilk şairimi öldürdüler”. Bu cümle, M. Tsvetayeva'nın yaşadığı ve hayatının sonuna, intihar ettiği güne kadar hafiflemeyen ruhsal sarsıntısının sözlü bir anlatımıdır.

M. Tsvetayeva eserlerinde, edebiyat eleştirmenlerinin Puşkin hakkındaki oluşturdıkları taraflı mit yerine, temel özelliklerinin mutlak özgürlük, enginlik, aşırı duygular ve canlılık olduğu kendi mitini yaratır. Şair, Puşkin'de yalnızca edebi bir deha değil, aynı zamanda Rus milli kimliğinin bir imgesini de görür.

Araştırmamızın da temel amacı, M. Tsvetayeva'nın hem şiirinde hem de nesrinde Puşkin imgesini ayrıntılı olarak analiz etmek ve bu imgenin karakteristik özelliklerini ortaya çıkarmaktır.

Anahtar Kelimeler: Marina Tsvetayeva, Aleksandr Sergeyeviç Puşkin, Rus şiirinin Gümüş Çağı, nesir, şiir

Abstract

¹ Filoloji Alanında Felsefe Doktoru, AMİA Nizami Gencevi adına Edebiyat Enstitüsü, Bakü, Azerbaycan, nigaraliyeva83a@gmail.com

The famous poet, prose writer, translator Marina Ivanovna Tsvetaeva (1892-1941) left a bright mark on Russian literature of the XX century. She is considered one of the most beloved figures of the Silver Age of Russian poetry. The works of M. Tsvetaeva vividly reflect the main and characteristic features of the Silver Age and the Russian culture of that period. In the poet's works, compassion and mercy towards humanity, the value of human life, the prioritization of human feelings above all else, and the harsh, strict moral rules set for people, distrust of people, are in harmony side by side. But against the backdrop of these contradictory approaches, there is one thing that remains unchanged, unshaken: Love and admiration for Pushkin. Pushkin was her first and eternal love. "Pushkin infected me with love": M. Tsvetaeva herself confesses in her work "My Pushkin".

In the early 1930s, M. Tsvetaeva wrote six poems collected under the title "Poems to Pushkin". These poems reflected her discomfort with modern literary studies that presented Pushkin in a different light. For the literary studies of the time, Pushkin was the "golden mean", the standard of harmony and meter. For M. Tsvetaeva, Pushkin was the personification of the Russian soul, of Russian history.

M. Tsvetaeva's prose includes two works connected with Pushkin's name: "My Pushkin" and "Pushkin and Pugachev". However, in her notebooks she has many ideas about Pushkin that she has never published anywhere. These ideas are proof of the constant presence of Pushkin in M. Tsvetaeva's life and consciousness.

"My Pushkin" is a key work not only for getting to know Pushkin, but also for understanding M. Tsvetaeva herself. Many literary experts consider it to be the most sincere and confessional prose work about Pushkin ever written. Through the prism of Pushkin's fate, M. Tsvetaeva examines herself as a poet, her place in the world and in literature. There is the following sentence in the work: "Pushkin was my first poet, and they killed my first poet". This sentence is a verbal expression of M. Tsvetaeva's mental trauma, which did not subside until the end of her life, until the day she committed suicide.

In her works, instead of the biased myth about Pushkin created by literary critics, M. Tsvetaeva creates her own myth, the main features of which are absolute freedom, vastness, extreme emotions and vitality. The poet sees in Pushkin not only a literary genius, but also an image of Russian national identity.

The main purpose of our research is to analyze in detail the image of Pushkin in both poetry and prose of M. Tsvetaeva and to reveal the characteristic features of this image.

Keywords: Marina Tsvetaeva, Alexander Sergeyevich Pushkin, Silver Age of Russian poetry, prose, poetry

Giriş

Marina Tsvetayeva, 20. yüzyılın en önemli Rus şairlerinden biridir. Onun şiirleri, birçok çağdaş yazarı ve genel olarak Rus şiir sanatının gelişimini etkilemiştir. M. Tsvetayeva 1892 yılında Moskova'da, ünlü filolog, Moskova Üniversitesi profesörü, Güzel Sanatlar Müzesi'nin (bugün Puşkin adına Devlet Güzel Sanatlar Müzesi) kurucusu İvan Tsvetayev ve piyanist Mariya Meyn'in ailesinde dünyaya geldi. 1909 yılında M. Tsvetayeva, edebiyat dünyasının önde gelen isimleriyle, özellikle sembolist şairlerle tanışmaya başladı. 1910 yılında "Veçerniy Albom" ("Akşam Albümü") adlanan ilk şiir kitabını yayımladı.

Marina Tsvetayeva sadece büyük bir şair değil, aynı zamanda Rus edebiyatının bilinen uzmanı ve araştırmacısıydı. Özellikle Puşkin'i çok severdi ve onun eserlerini sadece genel kabul görmüş bir klasiğin eserleri değil, aynı zamanda bir kelime ustasının eserleri olarak da takdir ederdi.

Vissarion Grigoryeviç Belinski'nin dediği gibi, “Puşkin, sonsuza dek yaşayan ve harekette olan fenomenlere aittir; bu fenomenler ölümün onları yakaladığı noktada durmaz, toplumun bilincinde gelişmeye devam eder. Her dönem onlar hakkında kendi yargısını verir ve onları ne kadar doğru anlarsa anlasın, her zaman bir sonraki döneme yeni ve daha doğru bir şey söyleme imkanı bırakır ve hiçbir dönem hiçbir zaman her şeyi sona dek ifade edemez” (Belinskiy, 1954, s. 555). M. Tsvetayeva, kendi döneminde Puşkin hakkında en yeni sözleri söyleyen ve özgün bir yaklaşım ortaya koyan kişiydi. Onun “Benim Puşkin'im”, “Natalya Gonçarova”, “Puşkin ve Pugaçyov” yazıları, “Puşkin'e Şiirler” şiir dizisi, çevirileri, mektupları ve günlükleri sadece şairin dehasına olan özel ilgisini ifade etmekle kalmaz, aynı zamanda onun mirasının M. Tsvetayeva'nın yaratıcı kaderi üzerindeki temel etkisini de kanıtlar.

M. Tsvetayeva'ya göre, Puşkin, hayatın acımasızlığına ve kaderinin çeşitli iniş çıkışlarına rağmen yaratıcı dehasını kaybetmeyen ve en iyi eserlerini yaratmaya devam eden inanılmaz yetenekli bir şairdi. O, Puşkin'in sıra dışı mizah duygusunu ve dile olan deyimsel yaklaşımını da takdir etmekteydi.

M. Tsvetayeva, sevdiği şairin hayatının canlı ayrıntılarını öğrenmek, onun hakkında mümkün olduğunca çok ve kapsamlı bilgi edinmek arzusundaydı. Onun için Puşkin'le daha yakın bir ilişki kurma, onu içten içe, bütünüyle tanıma içsel bir ihtiyaçtı. Bu nedenle, M. Tsvetayeva'nın P. E. Şegolev'in “Puşkin'in Düellosu ve Ölümü” (1917) adlı kitabını ve V. V. Veresayev'in dört ciltlik “Puşkin Hayattayken” (1925-1928) eserini okurken duyduğu heyecan anlaşılabilir. Okuduğu bu eserlerden edindiği bilgiler sonralar M. Tsvetayeva'nın yazdığı “Natalya Gonçarova” adlı yazısında ve “Puşkin'e Şiirler”inde ona gerekli olmuştur.

“Puşkin'e Şiirler”

M. Tsvetayeva Puşkin hakkında ilk şiirlerini henüz çocukken yazmıştır. Şair “Puşkin ile Buluşma” adlı şiirinde Puşkin gibi asi ve inatçı olduğunu göstererek kendini anlatmaktaydı. Onun arkadaşlarına ve tanıdıklarına yazdığı mektuplarında ve not defterlerinde de Puşkin'in ismi sık sık anılmaktaydı. M. Tsvetayeva, “Puşkin'e Şiirler”inin bir kısmını ilk defa 1937 yılında Paris'teki Rus göçmenlerinin dergisi olan “Sovremennie Zapiski” (“Çağdaş notlar”) dergisinin Puşkin'in ölüm yıldönümüne ithaf edilen sayısında yayınlamıştır. Söz konusu şiir dizisi, 1931 yılında yazılmış ve yaklaşık altı yıl hiçbir yerde yayımlanmamış yedi şiirden oluşmaktadır. 26 Ocak 1937 tarihinde A. Teskovaya'ya yazdığı mektupta M. Tsvetayeva “Puşkin'e Şiirler” şiir dizisini şu şekilde tanımlamaktadır: “Benim üç Puşkin'im var: Puşkin'e Şiirler, ki benim dışımda kimsenin okumaya

cesaret edemeyeceğini düşünüyorum. Çok keskin, çok özgür, kanonize edilmiş Puşkin ile hiçbir ortak yanı olmayan, aksine kanonun tam tersi olan şiirler. Tehlikeli şiirler...” (Tsvetayeva, 2008, s. 269).

Bu cümlelerden de anlaşılacağı üzere M. Tsvetayeva Puşkin'in imajını bir ikon haline getirme girişimlerini reddetmekteydi.

Şiir dizisinin “Jandarmaların kırbacı, öğrencilerin tanrısı...” dizesiyle başlayan ilk şiirinde de M. Tsvetayeva bir asır sonra Puşkin'e dayatılan rolden rahatsızlığını ifade etmektedir. Bu konuda L. G. Kihney ve T. S. Kruglova şunları yazmaktadırlar: “İkiyüzlülere meydan okuyarak” Tsvetayeva, “Jandarmaların kırbacı, öğrencilerin tanrısı...” şiirinin alanını gerçek Puşkin için verilen mücadelenin arenasına dönüştürür. Tartışma kurallarına göre, rakiplerinin Puşkin'in yaygın stereotiplerini (rollerini) yeniden yaratan sözdizimsel yapıların bir dizisi şeklindeki görüşlerini tekrar sunarak bunları kendi alaycı ve şaşkın sorularıyla geçersiz kılar:

... Puşkin — anıt rolünde mi?..

...Taş misafir rolünde mi?..

... Puşkin — Komutan rolünde mi?..

... Puşkin — kelime hazinesi rolünde mi?..

... Puşkin — mürebbi rolünde mi?..

... Puşkin — Rus insanı rolünde mi?..

... Puşkin — mezar kazıcı rolünde mi?..

... Puşkin — makineli tüfek rolünde!..» (Kihney & Kruglova, 2016, s. 41).

M. Tsvetayeva'nın yukarıda örnek olarak verilen şiirinin duygusal havası, onun şu itirafını doğrulamaktadır: “Puşkin'e, isimleri ve giyimleri ne olursa olsun tüm isyancılara olan tutkumu borçluyum” (Tsvetayeva, 1994, s. 510.).

“Puşkin'e Şiirler” şiir dizisinde M. Tsvetayeva'nın yapmaya çalıştığı bir başka önemli iş “köle” Puşkin'in “cüceler”in (“Ne yapıyorsunuz cüceler?”) eleştirel geleneklerinin esaretinden kurtarmasıdır.

Bu konuda E. Y. Muratova şunları yazmaktadır: “M. Tsvetayeva, Puşkin'in eserlerinin sınırsızlığını ve doğallığını da antitez yoluyla aktarıyor ve Puşkin hakkında “cüceler”in söylediklerini ironik bir şekilde ele alıyor:

Puşkin – toga¹, Puşkin – skhima²,

Puşkin – ölçü, Puşkin – sınır...

O, gerçek yaratıcılığa karşı tutumunu “tersinden”, yani onda olamayacak ve olmaması gereken şeylerden yola çıkarak ifade ediyor. M. Tsvetayeva kime sesleniyor, mesajının muhatabı kim? Başka bir deyişle: Yargıçlar kim? Tsvetayeva'nın cevabı: cüceler, papağanlar, sakallı kahinler...” (Muratova, 2012, s. 182-183).

“Puşkin'e Şiirler” şiir dizisinde M. Tsvetayeva, Puşkin'in dedesi Hannibal'ı Rusya'ya getirmiş olmasını I Petro'nun Rusya'ya yaptığı en büyük hediye olarak değerlendirmektedir. M. Tsvetayeva I Petro ve Puşkin'in aynı çağda yaşadıklarını hayal etmektedir. Onun düşüncesine göre, eğer aynı çağda yaşıyor olsalardı reformcu çarın yönetimi altında, büyük şair çok daha fazlasını başarabilirdi.

“Puşkin'e Şiirler”inde M. Tsvetayeva, Puşkin döneminin ruhunu o kadar iyi benimsemiş ki, hayalinde Puşkin'i canlı olarak kolayca canlandırabilir. Onun eserlerine dalarak, sanki Puşkin'in duygularını ve hislerini kendisi yaşıyormuş gibi hissedebilir.

“Puşkin'e Şiirler” dizisi içinde üç şiirden oluşan “Şair ve Çar” adlı mini dizi ayrı bir yerde durmaktadır. Bu mini dizide M. Tsvetayeva, I Nikolay ile Puşkin arasındaki ilişkiyi öfke ve sert bir alaycılıkla anlatır. Çar I Nikolay 'ı “acımasız bir jandarma”, “vahşi bir kasap” olarak nitelendirir ve onun aptallığı nedeniyle Puşkin'in değerini anlayamadığını, eserlerini sansüre tabi tuttuğunu söyler.

M. Tsvetayeva, I Nikolay için gerçek bir utanç kaynağı olarak Puşkin'in cenaze törenini görür; büyük şairin naaşı, “tıpkı hırsızlar gibi” gömülmek üzere sessiz bir cenaze töreni ile mezarlığa defnedilmiştir.

“Şair ve Çar” mini şiir dizisinin ikinci şiirinde M. Tsvetayeva'nın Puşkin'e olan hayranlığını ifade etmek için kullandığı en önemli ifadelerden biri “Rusya'nın en zeki adamı” ifadesidir («Умнейшего мужа России»). Aslında, bu ifadeyle “Puşkin'e Şiirler” dizisinin tamamına başlık konulabilir.

“Benim Puşkin'im”

İlk versiyonu 1931'de yazılmış “Puşkin'e Şiirler”de M. Tsvetayeva Puşkin kanonunun yok edilmesine meraklıysa, 1937'de yazmağa başladığı Puşkin hakkındaki nesir eserlerinde (“Benim Puşkin'im”, “Puşkin ve Pugaçyov”) kendi Puşkin'ini inşa etmeyi denemiştir.

“Benim Puşkin'im” Rus edebiyatında benzeri olmayan bir eserdir: hem dokunaklı bir anı kitabı hem de Puşkin hakkında özgür, hatta biraz haylazca düşünceler içeren bir eser. M. Tsvetayeva, Puşkin

¹ Yaklaşık altı metre uzunluğundaki bir kuşağın vücuda belirli bir yöntemle sarılmasıyla (dolanmasıyla) elde edilen ve genellikle bir tunik üzerine giyilen Antik Roma'nın en karakteristik giysisi.

² Ortodoks rahiplerin özellikle katı asketik davranış kurallarına uymaya yönelik ciddi yeminleri.

hakkında sadece kendisine ait olan bir efsane yaratmıştır. “Tsvetayeva'nın Puşkin'i”, büyük bir klasik olmaktan çok, yaşayan bir tanrı olarak karşımıza çıkmaktadır. “Benim Puşkin'im”i okurken Rus şiirinin sanki Puşkin sayesinde ortaya çıktığını düşünebilirsin. M. Tsvetayeva, “Benim Puşkin'im” eserinde, Puşkin'in şiirlerini kendine özgü ince ve derin şekilde analiz etmiş, bu şiirlere tüm sevgisi, hayranlığı ve saygısıyla, neredeyse körü körüne taparcasına yaklaşmıştır. M. Tsvetayeva, Puşkin'in yeteneğini ve dehasını ortaya koymuş ve onun Rus edebiyatının büyük bir klasiği haline gelmesine neden olan şeyleri göstermeye çalışmıştır. Bu eser, onun gerçek bir Rus dili ustası olarak gördüğü şaire adanmış bir tür marş niteliğindedir.

M. Tsvetayeva'nın Puşkin'e olan sevgisi sadece duygusal değil, aynı zamanda entelektüel ve profesyonel bir yaklaşım gerektirir. M. Tsvetayeva Puşkin'in eserlerinin Rus edebiyatının gerçek bir hazinesi olduğunu düşünmekte ve Puşkin'i, birçok neslin seveceği ve saygı duyacağı, gerçekten büyük ve ebedi eserler yaratan bir usta olarak görmektedir.

Hikâye birinci şahıs ağzından anlatılmaktadır. Kahraman, Puşkin'in düelloda ölümünün hikayesiyle ilk tanışmasını hatırlar; Dante, onu kışın karın üzerine çekip öldürmüştür. Bu, üç yaşındayken öğrendiği ilk gerçektir. Kurşun sadece büyük şairi değil, herkesi vurmuştu. Puşkin'in Gonçarova'ya olan aşkını, yetişkinlik döneminde öğrenecekti. O, düelloda sadece iki kişi olduğu için Gonçarova merkezi bir figür değildi. Puşkin, kahramanın ilk şairiydi, ama öldürüldü. Aşağıdaki açıklamada, çocukluk anıları şeklinde ortaya çıkan Puşkin'in ölümüne duyulan açık keder hissedilmektedir:

“...Bu atışla hepimiz karnımızdan yaralandık.

Bana Gonçarova'dan hiç bahsedilmedi ve ben onu ancak yetişkin olduktan sonra öğrendim. Şimdi, bir hayat yaşadktan sonra annemin bu sessizliğini içtenlikle takdir ediyorum. Küçük burjuva trajedisi, bir efsanenin ihtişamını kazandı. Evet, aslında bu düelloda üçüncü bir kişi yoktu. İki kişi vardı: birisi ve o. Yani, Puşkin'in şiirlerinde sonsuza dek yer alan karakterler: şair ve güruh. Bu kez süvari muhafız üniforması giymiş güruh şairi öldürdü. Gonçarova ise, I Nikolay gibi, her zaman bulunabilir” (Tsvetayeva, 1994, s. 57.).

“Benim Puşkin'im” eserinin kahramanının (o hem de M. Tsvetayeva'nın kendisidir) çocukluğundaki tüm gezilerinin amacı, Puşkin anıtının etrafında dolaşmak ve karın onun omuzlarını kaplamasını izlemektir. Kız, kendi yaşlılarıyla oynamaktan sıkılıyordu, çünkü ortak ilgi alanları yoktu. Puşkin'in imajının etkisiyle, ona bilinçsizce özenme arzusu ortaya çıktı, bu yüzden eserin şair-kahramanının kaderi kısmen önceden belirlenmişti. Küçük kız için, tüm yetişkin duyguları ve hisleriyle yeni, bilinmeyen bir dünya açılmıştı. O, “Çingene” şiirinin kahramanlarının, Tatyana ve Yevgeni Onegin'in aşkını yaşamaktaydı. Elbette, kendisi için yasak olan şeyleri okuyordu, bu yüzden bunu gizlice yapmak zorundaydı, bu da bu eyleme gizemli bir hava katmaktaydı.

Eserde, Puşkin'e adanmış çeşitli şiirler yer almaktadır. Kahraman, Puşkin'de romantizm, tutku ve duyarlılıkla dolu kendi dünyasını bulmuştur. Onun için Puşkin'in eserleri en iyi danışmanları ve dostlarıydı. Tüm duygular çocukluk algısıyla özel bir şekilde yorumlanmış, daha sonra gençlik döneminde yeniden yaşanmıştır. Aleksandr Puşkin, yıllar boyunca M. Tsvetayeva'da şiirsel bir ruh, kelimelere olan sevgi ve detaylara olan özen yetiştirmeyi başarmıştır.

Puşkin'in eserlerini analiz ederken, M. Tsvetayeva onun lirik eserlerine, epik şiirlerine ve dramatik şiirlerine derinlemesine dalar. Eserlerinde yer alan aşk, ölüm, özgürlük ve tarih motiflerine dikkat çeker.

M. Tsvetayeva, Puşkin'i sadece edebi bir deha olarak değil, aynı zamanda Rus ulusal kimliğinin bir sembolü olarak görür. Onun için Puşkin, Rusya'nın ruhunu ve tarihini temsil eder, sözleri ulusal marş gibi yankılanır, birçok nesli hayran bırakır ve ilham verir. Puşkin'in bu tasviri M. Tsvetayeva'nın “Puşkin ve Pugaçyov” adlı eserinde de yer almaktadır.

“Puşkin ve Pugaçyov”

M. Tsvetayeva'nın “Puşkin ve Pugaçyov” adlı eseri, Puşkin'in ölümünün 100. yıldönümü olan 1937 yılında yurtdışında yayınlandı. Bu eserde, M. Tsvetayeva'yı devrimin gerçeğini anlamaya götüren karmaşık içsel süreçler yansıtılmıştır. “Puşkin ve Pugaçyov”da M. Tsvetayeva devrimin kaderi ve Puşkin için devleti sarsan devrimci köylü savaşının somutlaşmış hali olan Pugaçyov hakkındaki düşüncelerini paylaşmıştır. Puşkin'in Pugaçyov ayaklanmasını kavrayışı ve yarattığı Pugaçyov imajı, “M. Tsvetayeva'nın Pugaçyov'u”nun ortaya çıkmasında büyük rol oynamıştır... Eser Puşkin'in ölümünün 100. yıldönümü arifesinde yayınlansa da okuyucunun da göreceği gibi, bu bir “yıldönümü” eseri değildir; her türlü “yıldönümü” M. Tsvetayeva'ya yabancısıdır. Zaten Puşkin de M. Tsvetayeva için hiçbir zaman “yıldönümü insanı” olmamıştı.

Pugaçyov'u değerlendirirken, M. Tsvetayeva ona olan saygısını dile getirir ve kahramanın imajında onu halk haydutuyla özdeşleştiren özellikleri öne çıkarır. Bunların arasında en önemlisi Pugaçyov'un doğallığıdır. Puşkin'in Pugaçyov'u anlatan “Yüzbaşının Kızı” adlı romanını okurken M. Tsvetayeva, Pugaçyov'un kimliğini keşfeder: “korkunun cezasızlığından zevk alan birisi”, “babacan sevgi ile dolu hayırsever”, “sevgiye muktedir bir canavar”. Görüldüğü gibi, M. Tsvetayeva Pugaçyov'un imajını romantikleştirmektedir, ancak daha önce de belirtildiği gibi, bu büyülenme, kahramanın tüm varoluşunu içine çekmesine izin veren doğallığıyla bağlantılıdır. O, haydut olsa da “iyi bir delikanlı”, “tüm masalların boz kurdu” ve “şeytan”, “herkesi mahveden” ve “tek birini seven”dir.

M. Tsvetayeva'ya göre, Puşkin ve onun Pugaçyov'u birbirlerinin neredeyse kopyasıdır. “Puşkin'in Pugaçyov'u”nun eylemleri ve davranışları, Puşkin'in kendisinin ruhsal bir modelidir. Puşkin'in iktidarla ilişkisini, arkadaşları olan Aralıkçılar'a (Dekabristler'e) karşı tutumunu göz önünde

bulunduran M. Tsvetayeva, Puşkin ve Pugaçyov arasında açık bir paralellik kurmaktadır: “Pugaçyov'da Puşkin en korkunç cazibeyi gösterdi: tüm gücünü (kötülüğünü) iyiliğe aktaran ve bir an için iyiliğe dönüşen kötülük. Puşkin, Pugaçyov'da bize çözilemeyen bir bilmece verdi: kötülükler ve saf bir kalp bir arada. Puşkin, Pugaçyov'da bize iyi bir haydut verdi. Ve biz zaten sıradan bir hayduta boyun eğmişken, bu iyi hayduta nasıl boyun eğmeyelim?

Bize böyle bir Pugaçyov'u veren Puşkin, kendisi neye boyun eğdi? En yüce olana: içindeki şaire. Şairin, geçmişte olmamış ama olabilecek, olması gereken şeylere karşı yanılmaz sezgisine. (“Çünkü şair yaratıcıdır...”)” (Tsvetayeva, 1994, s. 521).

Puşkin, kendini sonuna kadar ifade etmek, Pugaçyov'u nasıl görmek istediğini anlatmak için “Yüzbaşının Kızı”nı yazdı. M. Tsvetayeva ise bu romantik büyüünün içine sonsuza kadar daldı, her şeye inatla karşı çıkarak kendinin sevebileceği bir şekilde, tutkuyla, hayranlıkla “Puşkin'in Pugaçyov'u”nu sevdi. Tıpkı kuzuyu değil, kurdu sevdiği gibi, çünkü M. Tsvetayeva gücü, iradeyi ve kaderi seven bir şairdi.

Sonuç

M. Tsvetayeva için Puşkin, Rus edebiyatının büyüklüğünün ve dehâsının sembolüydü. M. Tsvetayeva, şiirlerinde ve nesir eserlerinde Puşkin'in eserlerini, üslubunu, motiflerini ve duygusal gücünü derinlemesine analiz etmiş, Puşkin'i, eşsiz bir kelime ustalığına ve derin düşüncelere sahip bir şair olarak tanımlamıştır.

M. Tsvetayeva ayrıca Puşkin'in duygusal derinliğini, insan duygularını ve tutkularını aktarma yeteneğini vurgulamış, onun şiirde yeni ufuklar açtığını ve Rus edebiyatının gelişiminde bir dönüm noktası olduğunu yazmıştır. M. Tsvetayeva'nın Puşkin'e olan sevgisi ve hayranlığı kendi şu sözleri ile en çarpıcı şekilde ifade edilebilir: “O zamandan beri, evet, o zamandan beri, Naumov'un tablosunda Puşkin'in gözlerimin önünde öldürülmesinden beri, her gün, her saat, durmaksızın tüm bebekliğim, çocukluğum, gençliğim öldürüldü – dünyayı şaire ve herkese böldüm ve şairi seçtim, savunacaklar arasında şairi seçtim: şairi – nasıl giyinirlerse giyinsinler, nasıl adlandırılırlarsa adlandırılınsınlar herkesten korumağı seçtim” (Tsvetayeva, 1994, s. 58).

KAYNAKÇA

Belinskiy, V. G. (1954). *Polnoe sobranie soçineniy. T.5. Statii i retsenzii. 1841-1844*. M.: İzdatvo AN SSSR, 864 str.

Kihney, L. G., Kruglova, T. S. (2016). Problema adresata v tsikle Marini Tsvetaevoy “Stihi k Puşkinu” // *Vestnik RUDN, Seriya: Literaturovedenie. Jurnalistika*, № 2, str. 40-48.

Muratova, E. Y. (2012). A. S. Puşkin v tvorçestve M. İ. Tsvetaevoy // *Vektor Nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo unviversiteta*, Vıp.: № 3 (21), str. 181-185.

Tsvetayeva, M. (1994). *Sobranie soçineniy v semi tomah. T. 5. Avtobiografiçeskaya proza. Statii. Esse. Perevodı*. M.: Ellis Lak, 720 s.

Tsvetayeva, M. (2008). *Pisma k Anne Teskovoy*. Bolşevo. Moek., obl.: Munitsipalnoe uçrejdenie kulturnı “Memorialny Dom-muzey Marını Tsvetaevoy v Bolşeve”. Tipografiya “Novosti”, 512 str.

JAPONCADA -DASU İLE KURULAN BİRLEŞİK EYLEMLER VE TÜRKÇE ÇEVİRİLERİNDEKİ DİLSEL ANLATIMLAR

JAPANESE COMPOUND VERBS COMBINED WITH THE VERB – DASU AND THEIR EQUIVALENCES IN TURKISH

Nihal ÇAKMAK BİLGİLİ¹

Özet

İki eylemden oluşan birleşik eylemler Japoncada yoğun olarak kullanılan birleşik sözcük yapılarıdır. Bu çalışmada Japoncada –dasu eylemi ile kurulan eylem+eylem yapısındaki birleşik eylemler ele alınmış ve Türkçe çevirilerinde tercih edilen dilsel anlatımlar incelenmiştir. -dasu eylemi Japonca birleşik eylemlerde son eylem olarak en sık kullanılan eylemlerden biridir. Tek başına kullanıldığında “İçeriden dışarı doğru hareket ettirmek, çıkarmak” anlamına gelen dasu eylemi, birleşik eylem yapılarında da bu anlamını korumaktadır. Bununla birlikte -dasu eyleminin birleşik eylem yapılarında “başlamak” anlamı da bulunmaktadır. Dolayısıyla birleşik eylem yapılarında farklı anlamsal özellikleri dikkat çekmektedir. Dahası Japonca birleşik eylem sınıflandırmalarında -dasu eyleminin hem sözdizimsel hem de sözcüksel birleşik eylem yapılarında kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada, birleşik eylemlerde hem yapı hem de anlamsal olarak çeşitli özellikleri bulunan -dasu ile kurulan birleşik eylemlerin, Japonca gibi sondan eklemeli dil özelliğine sahip Türkçede hangi dilsel ifadelerle desteklendiğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda Japonca orijinal metinden Türkçeye çevirisi en çok yapılan Japon yazarlardan biri olan Tanizaki Jun’ichirō’nun eserlerindeki birleşik eylemler ve Türkçe çevirilerindeki dilsel ifadeler üzerinden inceleme yapılmıştır. Türkçeye çevirisi yapılmış eserleri içinden “Kirin”, “Shisei”, “Shōnen” ve “Shunkinshō” olmak üzere dört öyküsündeki birleşik eylemler incelenmiştir. Bu incelemeye göre toplam 539 birleşik eylem tespit edilmiştir. Bu birleşik eylemler içinde en sık kullanılan son eylemin –dasu eylemi olduğu görülmüştür. -dasu eylemi ile kurulan birleşik eylemlere bakıldığında ise 33 farklı birleşik eylem yapısı olmak üzere toplam 57 birleşik eylem tespit edilmiştir. 57 birleşik eylem içinde eserlerde en fazla kullanılan birleşik eylemin ise iidasu olduğu tespit edilmiştir. Dört eserde yer alan -dasu ile kurulan 57 birleşik eylem yapılarına bakıldığında sözcüksel birleşik eylemlerin sözdizimsel birleşik eylemlere göre daha fazla yer aldığı görülmüştür. Sözdizimsel birleşik eylemlerin Türkçe çevirileri incelendiğinde “başlamak” eylemi tercih edilmekle birlikte yarısından fazlasının çeşitli sözcüklerle desteklendiği görülmüştür. Sözcüksel birleşik eylemlerin Türkçe çevirileri incelendiğinde ise basit eylem ile karşılama eğiliminde olduğu dikkat çekmektedir. Bulgular sonucunda -dasu ile kurulan Japonca birleşik eylemlerin ifade etmek istediği anlamın aktarılabilmesi için Türkçede farklı dilsel anlatımlara başvurulduğu anlaşılmış ve sözdizimsel birleşik eylemlerde tercih edilen “başlamak” eylemi dışında ortak bir dilsel ifade tespit edilememiştir.

Anahtar Kelimeler: Japonca, Birleşik Eylem, -dasu Eylemi, Çeviri, Türkçe

¹ Arş. Gör. Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Japon Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Nevşehir, TÜRKİYE.
E-posta: ncakmakbilgili@nevsehir.edu.tr

GİRİŞ

Japonca sondan eklemeli dil özelliğine sahip bir dildir. Bu açıdan Türkçe ile benzerlik göstermektedir. Sözvarlığı açısından değerlendirildiğinde iki eylemden oluşan birleşik eylemlerin¹ Japonca sözvarlığında yoğun olarak kullanılan birleşik sözcük grubu olduğu belirtilmektedir (Kageyama, 1993; Kai, 1998; Tagashira ve Hoff, 1986 ve Yoshikawa, 1993). Dolayısıyla doğal Japonca açısından önemli bir birleşik sözcük grubudur. Yabancı dillerle karşılaştırıldığında Japoncada yoğun birleşik eylem kullanımı olması nedeniyle bu birleşik sözcük grubunun Japoncanın bir özelliği olduğu ifade edilmektedir (Kageyama, 2013a:iii-v). Avrupa dilleri özelinde karşılaştırıldığında Japoncadaki birleşik eylemlerin farklı sözcük türleri ile karşılandığı ve Japoncanın yabancı dil olarak öğretiminde dikkat edilmesi gereken bir konu olduğu belirtilmektedir (Nagashima, 1997: 214-215). Dolayısıyla birleşik eylemlerin Japonca sözvarlığının büyük bir kısmını oluşturması, başka dillere kıyasla kendine has bir özelliğinin olması açısından Japonca öğrencilerinin doğal Japonca edinimi; Japonca öğreticilerinin ise doğal Japonca öğretimi için üzerinde durmaları gereken bir konu olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada son eylem olarak hem yoğun olarak kullanılan hem de çok anlamlı bir eylem olan *-dasu* eylemi ile kurulan birleşik eylemler ele alınmıştır. *Dasu* eylemi tek başına temelde “içeriden dışarı doğru bir hareket” anlamı taşımaktadır. Türkçeye doğrudan “dışarı çıkarmak, taşımak” olarak aktarılabilir. Geçişli eylem özelliği göstermektedir. Birleşik eylem yapılarında “dışarıya doğru hareket” temel anlamını korumakla birlikte aynı zamanda “birden başlama” anlamında da kullanılmaktadır.

-dasu eylemi üzerine yapılan karşılaştırmalı çalışmalara bakıldığında Korecedeki *naida* eylemi ile karşılaştırılarak bilişsel dilbilim yaklaşımıyla ele alındığı görülmektedir. Buna göre benzer özellik olarak ikinci eylem olarak *-dasu* eyleminde dilbilgiselleşme görüldüğü, hareket anlamının silikleştiği ve görünüş işlevine dönüştüğü belirtilmektedir (Baek, 2008). Gençler (2017) Kazakça *tasta* ve Japonca *-dasu* yardımcı eylemlerinin² görünüş işlevleri üzerine yaptığı çalışmasında *-dasu* eyleminin

¹ Japoncada iki eylemden oluşan birleşik eylem yapısı, ilk eylemin *renyōkei* haline gelerek ikinci eylemin bu yapıya eklenmesiyle oluşmaktadır. *Renyōkei* hali bir başka deyişle eylemin kibar çekime getirilmiş halidir. *-dasu* eylemi ile kurulan *abakidasu* (ortaya çıkarmak, gün yüzüne çıkarmak) birleşik eylemine bakıldığında *abaku* (ortaya çıkarmak) ve *dasu* eylemlerinden oluştuğu görülmektedir. *Abaku* eylemi *abaki* şeklinde *renyōkei* haline gelmekte ve ikinci eylem olarak *-dasu* eylemi bu şekilde eklenmektedir. Japoncadaki *renyōkei* yapısı eylemin bağlanma biçimlerinden bir tanesidir ve Japoncadaki bu terim için bağlayıcı biçim ifadesi kullanılabilir.

² Bu çalışmada Gençler (2017:2836) *-dasu* ile kurulan birleşik eylemlerde birleşik oluşturan ve görünüş işlevi olan ikinci eylemleri yardımcı eylem olarak kabul etmiştir. Bir başka deyişle sözdizimsel birleşik eylem grubuna giren birleşik eylemlerdeki *-dasu* eylemini yardımcı eylem olarak ele almıştır.

başlangıç, bitmemişlik/sürme, hâl/sonuç ve tamamlanmışlık görünüşü bildirme işlevlerine değinmektedir. Çince çevirileri üzerine yapılan çalışmada ise Çince çevirilerinde Çincedeki eylem+tamamlayıcı ifadelerle uyumlu olduğu ve birçok ifadenin doğrudan çevrilebilir olduğu belirtilmektedir (Han, 2018). İngilizce ile yapılan karşılaştırmalı çalışmada ise İngilizcedeki eylem+out yapısıyla yapılan bir karşılaştırmalı çalışma görülmektedir (Newbery-Payton, 2020). Karşılaştırmalı çalışmalar dışında -dasu eyleminin edinimi üzerine yapılan çalışmalar da dikkat çekmektedir (Baek, 2005; 2007; Jin, 2013).

Bu çalışmada -dasu ile kurulan birleşik eylemlerin Türkçe çevirileri ele alınmaktadır. Farklı anlamsal özellikleri olan Japoncadaki bu yapıların Türkçede hangi dilsel anlatımlarla desteklendiğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Böylelikle elde edilen bulgular üzerinden Japoncanın bir özelliği olarak kabul edilen birleşik eylemlerin Türkçede ortak bir dilsel ifade ile aktarılıp aktarılamayacağı ortaya konacaktır. Türkçe çevirileri üzerinden incelenen bu çalışmanın Çince, İngilizce, Kazakça ve Korece gibi dillerle yapılan karşılaştırmalı çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

-DASU 「出す」 EYLEMİ İLE KURULAN BİRLEŞİK EYLEMLERİN ANLAMSAL ÖZELLİKLERİ

İçeriden dışarı doğru bir hareket anlamına gelen Japoncadaki *dasu* eylemi geçişli ve çok anlamlı bir eylemdir. Büyük Sözlük (*Dajirin*)’e göre (2019) *dasu* eyleminin anlamları yaklaşık 30 başlık altında açıklanmaktadır ve ilk anlamı “İçerideki bir nesneyi dışarıya ya da insanların görebileceği bir yere taşımak.” olarak tanımlanmaktadır ve karşıt eyleminin *ireru* (İçine yerleştirmek, koymak) olduğu görülmektedir. “Buzdolabından sütü **çıkarmak**”, “Çantadan belgeleri **çıkarmak**”, “Çöpleri evin önüne **koymak**”, “İltihabı **çıkarmak**”, “Bankaya gidip para **çekip** gelmek” gibi *dasu* eyleminin yer aldığı örnekler verilmektedir. Kaplanmış, gizlenmiş bir şeyi ortaya çıkarmak; teslim etmek, sunmak; mektup, kargo göndermek; duygularını ortaya çıkarmak gibi anlamları da dikkat çekmektedir. *Dasu* eylemi, tek başına kullanımının yanı sıra eylem+eylem biçimindeki birleşik eylem yapılarında da görülmektedir. Birleşik eylemlerdeki son eylem olarak kullanım sıklığına bakıldığında ilk sırada yer almaktadır (Himeno, 2018:26-27). -*dasu* eylemi hem sözcüksel hem de sözdizimsel birleşik eylem¹ yapılarında görülmektedir ve çeşitli anlam özellikleri dikkat çekmektedir. Sözcüksel

¹ Sözcüksel ve sözdizimsel birleşik eylem sınıflandırması Kageyama (1993) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre sözcüksel birleşik eylemlerin bir özelliği aynı türdeki eylemlerin bir araya gelerek birleşik eylem oluşturabilmesidir. Sözü geçen aynı tür eylemler, temel olarak geçişli ve geçişsiz olma özelliklerine göre değerlendirilmektedir. Sözcüksel birleşik eylemlerin bir diğer özelliği ise sözcük kategorisinde biçimlenerek tek bir eylem olarak yer almalarıdır ve eylemlerin yerine herhangi bir başka eylem getirilememesidir. Sözdizimsel birleşik eylemlerin özelliklerine bakıldığında ise sözcüksel birleşik eylemlerin aksine sözdizimsel birleşik eylemi oluşturan eylemlerin yerine herhangi bir sözcük

birleşik eylemlerde içeriden dışarıya hareket anlamını korumakla birlikte sözdizimsel birleşik eylemlerde -mAyA başlamak anlamında kullanılmaktadır.

Sözcüksel Birleşik Eylemlerde -dasu Eylemi

Sözcüksel birleşik eylemlerde -dasu eylemi içeriden dışarı doğru hareket anlamını korumaktadır. Bu gruba giren birleşik eylemlerin anlamsal sınıflandırmasını Himeno (2018:89-95) aşağıdaki gibi yapmaktadır.

- a. Hareket (*Idō*): Özne ya da nesnenin dışarıya, öne ya da yüzeye hareketini ifade etmektedir. -*dasu* eylemi geçişli eylem olmakla birlikte birleşik eylem yapısının bütününde geçişli ya da geçişsiz olma özelliği göstermektedir. *Wakidasu* (fıskırmak), *haidasu* (sürünerek çıkmak), *oidasu* (kovmak, dışarı atmak), *mochidasu* (alıp dışarı götürmek), *sukuidasu* (kurtarmak), *noridasu* (yola çıkmak, yelken açmak) gibi eylemler bu gruba girmektedir.
- b. Görünür Olma/Ortaya Çıkma (*Kenzaika*): Bir nesnenin dışarıya, yüzeye getirilerek gözle görünür hale getirmeyi ifade etmektedir. Uzamsal bir hareketi değil, gizli olan bir şeyi ortaya çıkarmayı tanımlamaktadır. İlk eylemdeki anlamsal özelliğe göre açıkça gösterme/meydana çıkarma (*kengen*), yaratma/üretme (*sōshutsu*) ve keşfetme (*hakken*) olarak üçe ayrılmaktadır. *Abakidasu* (gün yüzüne çıkarmak), *mukidasu* (göstermek, açığa vurmak), *tsukuridasu* (üretmek), *kangaedasu* (düşünüp ortaya fikir atmak), *mitsukedasu* (arayıp bulmak, meydana çıkarmak) ve *kikidasu* (sorup gizli olan bir şeyi öğrenmek, bilgi almak) gibi eylemler bu gruba girmektedir.

Yukarıda (b) grubuna giren birleşik eylemler için uzamsal hareket olmadığı belirtilmektedir. Bununla birlikte görünmeyen bir uzamsal sınırdan söz edilebilir. Taniguchi'nin (2003:26) kap (*yōki*) özelliklerine bakıldığında uzamsal bir sınır çizgisi ile 'iç' ve 'dış' alanlar oluştuğu, içinde yer alanlar (Jp. '*naiyōbutsu*'; İng. '*content*'), kabın içinden dışarıya ya da dışarıdan içeriye konup çıkarıldığı ve hem kabın hem de içindekilerin bir nesne olduğu söylenmektedir. Dolayısıyla bu açıdan değerlendirildiğinde içeriden dışarıya soyut bir hareketten söz edilebilir.

Sözdizimsel Birleşik Eylemlerde -dasu Eylemi

-*dasu* eylemi sözdizimsel birleşik eylemlerde başlangıç ifade eylemlerden biridir. Başlangıç ifade eden diğer eylemlerin -*kakeru* ve -*hajimeru* eylemleri olduğu görülmektedir (Kageyama,

getirilebilmektedir. Sözdizimsel birleşik eylemlerdeki ikinci eylem belirli eylemlerle sınırlıdır. Sınırlı sayıdaki bu ikinci eylemler 'başlama' (-*kakeru*, -*dasu*, -*hajimeru*); devamlılık (-*makuru*, -*tsuzukeru*); tamamlanmışlık (-*oeru*, -*owaru*, -*tsukusu*, -*kiru*, -*tōsu*, -*nuku*); başarısızlık (-*sokonau*, -*sonjiru*, -*sobireru*, -*kaneru*, -*okureru*, -*wasureru*, -*nokosu*, -*ayamaru*, -*aguneru*); eylemin aşırı olması durumu (-*sugiru*); tekrarlama (-*naosu*); alışkanlık (-*tsukeru*, -*nareru*, -*akiru*); eylemin karşılıklı yapılması (-*au*) ve olasılık (-*eru*)' gibi anlamlar içermektedir. Bu anlama gelen eylemler herhangi bir eylemle birleşik eylem oluşturabilmektedir.

1993:96). Önceki çalışmalarda (Morita, 1977:274, Osaka Gaikokugo Daigaku, 1973:149 ve Teramura, 1969:46'dan aktaran Himeno, 2018:96-97) *-dasu* eyleminin doğa olaylarında, ani durumlarda ve başlamaktan ziyade yeni bir olayın ortaya çıkmasını vurguladığından, dolayısıyla irade dışı bir olayın gerçekleşmesi gibi durumlarda kullanıldığından bahsedilmektedir. *-hajimeru* eyleminin ise güçlü bir şekilde başlatmayı ve devam eden bir eylemin, hareketin başlamasını ifade ettiği belirtilmektedir. Himeno (2018:97) bu çalışmalardan yola çıkarak *dasu* eyleminin temelindeki “dışarıya doğru bir hareket” anlamının “başlamak” anlamında da devam ettiğini söylemektedir. *-dasu* eylemindeki birden başlama anlamı düşünüldüğünde Gençler (2017:2841) de benzer bir şekilde *hajimeru* ve *dasu* eylemleri arasındaki en belirgin farkın *hajimeru* eyleminde başlamaya odaklanılması, *dasu* eyleminde ise hareketin beklenmedik bir anda başlayıp bittiğinin vurgulanması olarak açıklamaktadır. Dolayısıyla *-dasu* eyleminde başlamak anlamı bulunmakla birlikte eylemin ya da hareketin beklenmedik bir şekilde birden başlaması ön plana çıkmakta ve devamlılığının olup olmadığı geri planda kalmaktadır. Ayrıca *-dasu* eyleminde irade dışıyken, *-hajimeru* eyleminde irade söz konusudur.

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ VE VERİLER

Çeviri çözümlemesinde kullanılan kaynak metin dört öyküden oluşmaktadır. Bu öyküler Tanizaki Jun'ichirō'nun *Kirin* (Kirin), *Shisei* (Dövme), *Shōnen* (Çocuklar) ve *Sunkinshō* (Sazende Şunkin) adlı eserleridir. Tanizaki Jun'ichirō 1886-1965 yılları arasında yaşamış bir yazardır ve Türkçeye çevirisi en çok yapılan yazarlardan biridir. Bu çalışmada veri olarak seçilen öykülerin çevirileri 2011 yılında Oğuz Baykara tarafından yapılmıştır. Dört öykünün yer aldığı “Sazende Şunkin” başlıklı kitap toplam beş öyküden oluşmaktadır. Bu çalışmada kullanılan Japonca kaynak metinler *Aozora Bunko*'dan¹ elde edilmiştir. Kitapta Türkçe çevirisi yer alan beşinci öykü olan *Bishokukurabu* (Ağzının Tadını Bilenler Kulübü) eserinin kaynak metni, *Aozora Bunko*'da yer almadığı için çalışmaya dahil edilmemiştir. Dört öykünün yayın yıl bilgisi, eserlerdeki birleşik eylem sayısı ve *-dasu* ile kurulan birleşik eylemlerin sayılarını gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Öyküler ve Birleşik Eylem Sayıları

	Öykü 1 (Dövme)	Öykü 2 (Kirin)	Öykü 3 (Çocuklar)	Öykü 4 (Sazende Şunkin)
Yayın Yılı	1910	1910	1911	1933
Birleşik Eylem Sayısı	59	34	237	209
-dasu ile Kurulan Birleşik Eylem Sayısı	5	2	37	13

¹ Japonca eserlere ücretsiz olarak erişilebilen elektronik kütüphanedir.

Yukarıdaki Tablo 1.'de yer alan dört öyküdeki birleşik eylemler manuel olarak taranarak belirlenmiş ve listelenmiştir. Buna göre dört eserde toplam 539 birleşik eylemin tespit edilmiştir. Bu 539 birleşik eylem içinde *-dasu* ile kurulan 57 birleşik eylemin yer aldığı görülmektedir. 57 birleşik eylem içinde eserlerde en fazla kullanılan birleşik eylemin ise *iidasu* (8) olduğu tespit edilmiştir. *iidasu* eylemini takip eden dört birleşik eylem ise sırasıyla *toridasu* (4), *tobidasu* (4), *mukidasu* (3) ve *yobidasu* (3) birleşik eylemleridir. Ayrıca dört öykü bağlamında son eylem olarak en sık kullanılan eylemin de *-dasu* eylemi olduğu görülmektedir. *-dasu* eyleminden sonra en sık kullanılan ilk on sıradaki son eylemler sırasıyla *-komu* (47), *-tsukeru* (31), *-agaru* (21), *-ageru* (18), *-kakeru* (15), *-au* (14), *-tsumeru* (12), *-hajimeru* (11), *-iru* (10) eylemleridir. *-dasu* ile kurulan birleşik eylemlerin Türkçe çeviri çözümlemesi bir sonraki bölümde ele alınmıştır.

ÇEVİRİ ÇÖZÜMLEMESİ VE BULGULAR

Dört eser üzerinden tespit edilen *-dasu* ile kurulan 57 birleşik eylem öncelikle sözcüksel ya da sözdizimsel olma özelliğine göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma yapılırken sözcüksel birleşik eylemlerin belirlenmesinde sadece sözcüksel birleşik eylemlerin yer aldığı Birleşik Eylem Sözlüğü (*Fukugōdōshi Rekishikon*)¹ temel alınmıştır. Eserde geçen *-dasu* ile kurulan birleşik eylemler bu sözlükten kontrol edilmiş ve sözlükte yer alanlar sözcüksel birleşik eylem olarak kabul edilmiştir. Bununla birlikte aynı birleşik eylemin anlamsal özellikleri göz önüne alındığında sözlükte yer almasına rağmen eser bağlamında başlangıç anlamına sahip birleşik eylemler sözdizimsel birleşik eylem olarak kabul edilip bu gruba dahil edilmiştir (bkz. Tablo 2.'de 2, 6, 17 ve 20 numaralı örnekler). Sözlükte yer almayan birleşik eylemler ise sözdizimsel birleşik eylem olarak kabul edilmekle birlikte yine anlamsal özellikleri göz önünde bulundurularak sözcüksel birleşik eylem grubuna dahil edilebilecek birleşik eylemler belirlenerek bu gruba dahil edilmiştir (bkz. Tablo 3.'te 2, 4, 7, 9 ve 24 numaralı örnekler). Buna göre sözdizimsel birleşik eylem olarak 23 birleşik eylem tespit edilmiştir. Sözdizimsel birleşik eylemlerin eserdeki görünimleri, Türkçe çevirilerinin ve çevirilerdeki yapıları gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

¹ Birleşik Eylem Sözlüğü Ulusal Japon Dili Enstitüsü (*National Institute for Japanese Language and Linguistics-NINJAL*) tarafından oluşturulmuş çevrimiçi sözlüktür. Sözlükte yaklaşık 2700 sözcüksel birleşik eylem yer almaktadır. Bu sözlükten *-dasu* ile kurulan sözcüksel birleşik eylemler tarandığında 132 farklı yapı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 2. -*dasu* Eyleminin Eserde Tespit Edilen Sözdizimsel Birleşik Eylem Kullanımı

Sıra	Birleşik Eylemin Eserdeki Görünümü	Türkçe Çevirisi	Türkçe Çevirideki Yapı
1	Utaidashita	...şarkı söylemeye başlamıştı.	Adeylem+eylem
2	Iidashitanode	...konuşmaya başladığı	Adeylem+eylem
3	Waraidashita	...gülmeye başladıklarına	Adeylem+eylem
4	Arukidashitaga	...yürümeye çalıştığı	Adeylem+eylem
5	Odoridashita	...oynamaya başladık	Adeylem+eylem
6	Kakedasuto	...dolanmaya başlamıştım	Adeylem+eylem
7	Yaridasu	...yalamaya başlamışlardı	Adeylem+eylem
8	Miedashita	...göstermeye başlamıştı	Adeylem+eylem
9	Furuedashinagara	... titremeye başlamıştım	Adeylem+eylem
10	Chokinshidashitanoha	...biriktirmeye başladığında	Adeylem+eylem
11	Uzukidashite	...canın yanacak	Deyim, kalıp söz
12	Sawagidashita	...ortalığı birbirine katıyorduk	Deyim, kalıp söz
13	Futoridashite	...gerdan göbek bırakarak	Deyim, kalıp söz
14	Nakidasu	...hıçkırıklara boğması	Deyim, kalıp söz
15	Nakidashiteshimatta	...gözyaşlarına boğuldu	Deyim, kalıp söz
16	Kōsanshidashitanode	...teslim olmuştu	Ad+eylem şeklinde birleşik eylem
17	Yobidashitanoha	...hitap edecekti	Ad+eylem şeklinde birleşik eylem
18	Ugokidashisōna	...kılmıdayıverecekmiş	Eylem+eylem şeklinde birleşik eylem
19	Arukidashita	...yöneldim.	Türemiş eylem
20	Nagaredasu	...başlamıştım	Türemiş eylem
21	Ugokidasuyōni	...hareket halindeymiş gibi	Sözcük öbeği
22	Kuzuredashisōna	...yüzü eğilip yamularak şekilden şekile giren	Sözcük öbeği
23	Yaridashitaga	...püskürttük	Basit eylem

Yukarıdaki Tablo 2.'ye bakıldığında yarıya yakın birleşik eylemin Türkçe aktarımında başlamak eyleminin tercih edildiği görülmektedir. Dolayısıyla sözdizimsel birleşik eylemlerde ortak

bir dilsel ifadeden söz edilebilir. Bununla birlikte kalan birleşik eylemlerin Türkçe çevirilerinde farklı yapıların olduğu görülmektedir. Bunların içerisinde ise *-dasu* eyleminde görülen birdenbire/anilik anlamı 18. örnekte görüldüğü üzere Türkçede tezlik bildiren *-İ* vermek eylemi ile desteklendiği ve eylem+eylem yapısıyla karşılanan tek örnek olduğu dikkat çekmektedir.

Sözcüksel birleşik eylemlere bakıldığında ise 34 birleşik eylem tespit edilmiştir. Sözcüksel birleşik eylemlerin eserdeki görünüşleri, Türkçe çevirilerinin ve çevirilerdeki yapıları gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3. -*dasu* Eyleminin Eserde Tespit Edilen Sözcüksel Birleşik Eylem Kullanımı

Sıra	Birleşik Eylemin Eserdeki Görünümü	Türkçe Çevirisi	Türkçe Çevirideki Yapı
1	Toridasite	...getirdi	Basit eylem
2	Midashita	...görmüş	Basit eylem
3	Hikidasu	...verirken	Basit eylem
4	Mukidashitari	...bakar	Basit eylem
5	Tobidashiteiru	...fırlamış	Basit eylem
6	Toridashi	...alarak	Basit eylem
7	Mukidasuyara	...çeviriyor	Basit eylem
8	Iidashita	...konuştu	Basit eylem
9	Mukidashi	...gösteriyor	Basit eylem
10	Tsukidashita	...tutuyordu	Basit eylem
11	Tobidashi	...fırlayacak	Basit eylem
12	Tobidashita	...çıktım	Basit eylem
13	Tokedashita	...akan	Basit eylem
14	Iidashita	... demişti	Basit eylem
15	Toridashiteha	...açar	Basit eylem
16	Yobidasarete	...çağırıp	Basit eylem
17	Iidashitakara	...söyledikten sonra	Basit eylem
18	Iidashita	...solumaya	Basit eylem
19	Toridashita	...çıkarmak	Türemiş eylem
20	Nuidashita	...boyanmak	Türemiş eylem
21	Hikizuridashite	...çıkarmak	Türemiş eylem
22	Yobidasare	...çağrılmış	Türemiş eylem

23	Nagedashiteiru	...aşağı salıvermiştik	ilgeç+eylem+eylem şeklinde birleşik eylem
24	Sarashidasareta	...meydana çıkıverdi	ad+eylem+eylem şeklinde birleşik eylem
25	Nagaredashiteiru	...akmaya devam eden	adeylem+ad+eylem şeklinde birleşik eylem
26	Tobidashiteshimatta	...uçarcasına dışarı çıkardı	Sözcük öbeği
27	Iidashitekuretanoha	...teklifinde bulunması	Sözcük öbeği
28	Egakidasareta	...yazılış	Ad
29	Fukidasuto	...kahkahalarla gülmeye başlamıştık	Belirteç+adeylem+eylem
30	Kakedashiteitta	...dışarı fırladım	İlgeç+eylem
31	Mochidasareta	...yardım elini uzattı	Deyim, kalıp söz
32	Iidashita	-	-
33	Iidashita	-	-
34	Tsukidashite	-	-

Yukarıdaki Tablo 3'e bakıldığında yarıya yakın birleşik eylemin basit eylemle karşılandığı görülmektedir. Basit eylemi türemiş eylem yapısı takip etmektedir. Bu yapılara bakıldığında Japoncadaki *-dasu* sözcüksel birleşik eylemlerin Türkçede tek bir eylemle aktarıldığı görülmektedir. Dolayısıyla aynı duruma karşı tercih edilen dilsel anlatımlarda anlam Japoncada birleşik eylem yapısı ile verilirken Türkçede, tek bir eylemle ifade edilebildiği söylenebilir. Ayrıca sözcüksel birleşik eylemlerin Türkçe çevirilerinde birleşik eylemlerin çıkartıldığı, çevrilmediği durumlar da olduğu dikkat çekmektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada Japoncada *-dasu* ile kurulan birleşik eylemler ve Türkçe çevirilerindeki dilsel anlatımlar ele alınmıştır. Buna göre *-dasu* ile kurulan sözdizimsel birleşik eylemlerin Türkçe aktarımları değerlendirildiğinde,

- Türkçede çoğunlukla “başlamak” eyleminin tercih edildiği ve adeylem+eylem şeklinde iki ayrı eylem olarak aktarılma eğiliminde olduğu görülmektedir.
- Deyim/kalıp söz şeklinde aktarımları da dikkat çekmektedir.

Türkçe aktarımlarında çoğunlukla “başlamak” ile aktarılma eğiliminden yola çıkılarak sözdizimsel birleşik eylem bağlamında ortak bir dilsel ifade olduğu sonucu çıkabilir. *-dasu* eylemindeki başlangıç anlamı hissedilmekle birlikte birdenbire, aniden başlama durumunun hissedilmediği düşünülmektedir. *-hajimeru* eylemindeki başlama anlamı da göz önüne alındığında *-dasu* eylemi ile kurulan birleşik eylemlerdeki algı başka bir dile aktarılırken kaynak metindeki algının anlaşılmasının güç olabileceği düşünülmektedir.

-dasu ile kurulan sözcüksel birleşik eylemlerin Türkçe aktarımları değerlendirildiğinde,

- Türkçede çoğunlukla basit eylemle aktarılma eğiliminde olduğu,
- Basit eylem dışında türemiş eylem gibi bir dilsel anlatımla desteklendiği görülmektedir.
- Türkçede çevrilmediği durumlar da bulunmaktadır.

-dasu ile kurulan sözcüksel birleşik eylemlerdeki algının Türkçede basit ve türemiş olmak üzere tek bir eylemle verilebildiği sonucu çıkmaktadır. Tablo 3.’teki (26) ve (30) numaralı birleşik eylemlerin Türkçe çevrilerinde *-dasu* eylemindeki “dışarı doğru hareket” anlamının “dışarı” sözcüğüyle desteklendiği dikkat çekmektedir. Bununla birlikte bu iki birleşik eylem örneğiyle sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sözcüksel birleşik eylem bağlamında *-dasu* eylemi için Türkçede ortak bir dilsel ifadeden söz edilememektedir.

Japoncadaki *-dasu* ile kurulan birleşik eylemler için Türkçede çeşitli dilsel anlatımların tercih edildiği, eylem+eylem yapısıyla desteklenmediği görülmektedir. Türkçe çevirileri üzerine yapılan bu çalışma, mevcut literatürdeki Japoncadaki birleşik eylemlerin yabancı dillerde farklı sözcük türleri ile karşılanma görüşünü desteklemektedir.

KAYNAKÇA

Baek, Y. (2005). Fukugōdōshi *-dasu*, *-hajimeru-no Shūtoku* *-Kankokugo-o Bogo-to Suru* *Gakushūsha-no Ishiki-o Chūshin-ni*-. Ningen Bunkaronsō, Dai 8 Ken, s. 307-315.

Baek, Y. (2007). *Kankokugo Bogowasha-no Fukugōdōshi-no Shūtoku* *-Nihongo Bogowasha to Imiryōiki-no Hikaku-o Chūshin-ni*. Sekai-no Nihongo Kyōiku 17, s.79-91.

Baek, Y. (2008). *Dōshi dasu to Kankokugo naida-no Taishō Kenkyū* *-Ninchi Imiron-no Kanten-kara-*. Ningen Bunka Sōseikagakuronsō, Dai 11 Ken, s.153-163.

Gençer, Z. (2017). Kazakça Tasta ve Japonca Dasu Yardımcı Fiillerinin Görünüş İşlevleri Üzerine. 8. Uluslararası Türk Dili Bildirileri. Cilt 2, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, s.2835-2853.

Han, K. (2018). Chūgokugo-kara Mita Nihongo Fukugōdōshi V-dasu -Taiyaku, Goyō, Seiyō Dēta-ni Duita Bunseki-. *Tagengokara Mita Fukugōdōshi to Nihongo Kyōiku Dai Sankai Kenkyūkai*. Tōkyō Gaikokugo Daigaku, s.1-22.

Himeno, M. (2018). Shinpan Fukugōdōshi-no Kōzō to Imi Yōhō. Tōkyō: Kenkyūsha.

Jin, L. (2013). Chūgokujin Nihongo Gakushū-ni Okeru Goiteki-Tōgoteki Fukugōdōshi-no Shūtoku -Dasu, Kiru-no Ba'ai. Kōbe Daigaku Kokusai Bunkagaku Kenkyūka. Dai 26 Gō, s. 93-104.

Kageyama, T. (1993). Bunpō to Gokeisei. Tōkyō: Hitsuji Shobō.

Kageyama, T. (2013). Fukugōdōshi-no 'Nazoi' towa. *Fukugōdōshi Kenkyū-no Saisentan – Nazo-no Kaimei-ni Mukete*. Hitsuji Shobō.

Kai, T. (1998). Fukugōdōshi '-komu'-no Bunrui-to Sono Yōhō. *Kumamoto Joshi Daigaku Kokubun Danwakai*. 43: 98-112.

Matsumura, A. (2019). *Daijirin*. Tōkyō: Sanseidō. (4. Baskı)

Nagashima, Y. (1997). Fukugōdōshi-no Kōzō. (Ed. Saitō Michiaki ve Ishii Masahiko). Hitsuji Shobō. (1. Baskı)

Newbery-Payton, L. (2020). Nihongo-no Fukugōdōshi dasu to Eigo-no Kudōshi V+out-no Taishō Kenkyū. *Nihon Kenkyū Kyōikunēpō*. Dai 24 Gō, s.20-36.

Tagashira, Y. ve Hoff J. (1986). *Handbook of Japanese Compound Verbs*. Tōkyō: The Hokuseido Press.

Taniguchi, K. ve diğ. (2003). Ninchi Imiron no Shin Hatten Metafā to Metonimii,. *Eigogaku Monogurafu Shiri-zu 20*, Kenkyūsha.

Tanizaki, C. (2011). Çocuklar. *Sazende Şunkin* (Çev. Oğuz Baykara). Can Sanat Yayınları. (1.Baskı)

Tanizaki, C. (2011). Dövmeler. *Sazende Şunkin* (Çev. Oğuz Baykara). Can Sanat Yayınları. (1.Baskı)

Tanizaki, C. (2011). Kirin. *Sazende Şunkin* (Çev. Oğuz Baykara). Can Sanat Yayınları. (1.Baskı)

Tanizaki, C. (2011). Sazende Şunkin. *Sazende Şunkin* (Çev. Oğuz Baykara). Can Sanat Yayınları. (1.Baskı)

Yoshikawa, T. (1993). *Nihongo Bunpō Nyūmon*. Tōkyō: Aruku. (7.Baskı)

İnternet Kaynakları

https://www.aozora.gr.jp/cards/001383/files/56643_58931.html(E.T.:24/08/2020)

https://www.aozora.gr.jp/cards/001383/files/56641_59496.html(E.T.:24/08/2020)

https://www.aozora.gr.jp/cards/001383/files/56866_58169.html(E.T.:24/08/2020)

https://www.aozora.gr.jp/cards/001383/files/60128_78385.html(E.T.:10/09/2025)

NINJAL <https://vvlexicon.ninjal.ac.jp/> (E.T.:31.05.2023)

EXPLORING THE INTERPLAY BETWEEN LEARNER AUTONOMY AND TEACHERS' LEARNER AUTONOMY SUPPORT BEHAVIORS IN EFL CONTEXTS: EVIDENCE FROM TURKISH HIGHER EDUCATION

TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE İNGİLİZCEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENME BAĞLAMINDA ÖĞRENCİ ÖZERKLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK DESTEKLEYİCİ DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ ETKİLEŞİMİN İNCELENMESİ

Nilüfer AYBİRDİ TANRIVERDİ¹

Melike DURMAZ²

Gülcan BARAN³

Abstract

This study investigates Turkish university students' perceptions of their own autonomy in learning English as a foreign language (EFL) and their evaluations of autonomy-supportive teacher behaviors. Guided by Self-Determination Theory, a descriptive-correlational design was employed using two validated instruments: the Learner Autonomy Perception Scale for EFL Learners and the Learner Autonomy Support Scale. Data were collected from 150 undergraduate students enrolled in an English Language Teaching program at a public university in Türkiye. Descriptive analyses revealed that students perceived themselves as moderately autonomous, particularly in goal setting and the use of learning resources, yet they reported lower levels of self-monitoring, motivation, and systematic preparation. Teachers, meanwhile, were perceived as moderately autonomy-supportive, especially in encouraging independent learning, providing opportunities for self-assessment, and promoting the use of authentic materials. However, emotional support, encouragement for questioning, and involvement in classroom decision-making were reported as limited. Pearson correlation analysis showed no statistically significant relationship between students' perceived autonomy and their evaluations of teacher autonomy support ($r = 0.013$, $p > .05$). This unexpected result contrasts with several studies reporting positive associations between these constructs and suggests that autonomy development may be influenced more strongly by individual learner characteristics—such as self-regulatory capacity, motivation type, and prior educational experiences—than by classroom practices alone. It may also reflect cultural and systemic factors within Turkish higher education, where teacher-centered traditions and rigid assessment practices persist despite curricular emphasis on learner agency. These findings underscore the need for teacher education programs to move beyond task-based autonomy support toward integrating emotional and procedural support strategies. They also highlight the importance of metacognitive skill training and culturally responsive pedagogies to foster deeper, sustainable learner autonomy in EFL contexts.

Keywords: Learner autonomy, Teacher support, Student perceptions, Self-Determination Theory, Turkish EFL context

¹ Bayburt University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Bayburt, Türkiye, niluferaybirdi@bayburt.edu.tr

² Bayburt University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Bayburt, Türkiye, melikedurmaz852@gmail.com

³ Bayburt University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Bayburt, Türkiye, gulcanbaran35@gmail.com

Öz

Bu çalışma, Türk üniversite öğrencilerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenirken (EFL) kendi özerklik algılarını ve öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışlarına ilişkin değerlendirmelerini incelemektedir. Öz Belirleme Kuramı'na (Self-Determination Theory) dayalı olarak betimsel-korelasyonel bir araştırma deseni benimsenmiş ve geçerliği sağlanmış iki adet ölçme aracı kullanılmıştır: Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerde Öğrenen Özellikleri Algısı Ölçeği ve Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği. Veriler, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği programına kayıtlı 150 lisans öğrencisinden toplanmıştır. Betimsel analizler, öğrencilerin özellikle hedef belirleme ve öğrenme kaynaklarını kullanma alanlarında orta düzeyde özerklik algıladıklarını; ancak öz izleme, motivasyon ve sistematik hazırlık düzeylerinin daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler ise, öğrenciler tarafından genel olarak orta düzeyde özerklik destekleyici olarak algılanmış; özellikle bağımsız öğrenmeyi teşvik etme, öz değerlendirme fırsatları sunma ve özgün materyal kullanımını destekleme açısından olumlu bulunmuştur. Ancak duygusal destek, sorgulamaya teşvik ve sınıf içi karar alma süreçlerine katılım sınırlı olarak değerlendirilmiştir. Pearson korelasyon analizi, öğrencilerin algıladıkları özerklik ile öğretmen özerklik desteği arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak anlamlı bulmamıştır ($r = 0,013$, $p > .05$). Bu sonuç, söz konusu değişkenler arasında pozitif ilişki bulan pek çok çalışma ile çelişmektedir ve özerklik gelişiminin sınıf içi uygulamalardan ziyade bireysel özellikler (öz düzenleme kapasitesi, motivasyon türü, önceki eğitim deneyimleri gibi) tarafından daha güçlü biçimde şekillenebileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, Türk yükseköğretiminde hâlen süregelen öğretmen merkezli gelenekler ve katı ölçme-değerlendirme uygulamaları gibi kültürel ve sistemsel faktörleri de yansıtabilir. Bu bulgular, öğretmen eğitim programlarının yalnızca görev temelli özerklik desteğinin ötesine geçerek duygusal ve süreçsel destek stratejilerini de bütünleştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, meta-bilişsel beceri eğitimi ve kültürel açıdan duyarlı öğretim yaklaşımlarının EFL bağlamında daha derin ve sürdürülebilir öğrenci özerkliğini desteklemedeki önemine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci özerkliği, Öğretmen desteği, Öğrenci algıları, Öz Belirleme Kuramı, Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğretimi

Introduction

Learner autonomy has become an increasingly prominent theme in English as a Foreign Language (EFL) education, aligning with 21st-century learning frameworks that emphasize self-regulation, critical thinking, and lifelong learning skills (OECD, 2019; UNESCO, 2019). Building on Holec's (1981) foundational definition of autonomy as "the ability to take charge of one's own learning," the concept has evolved into a multidimensional construct that incorporates metacognitive awareness, strategic competence, learner agency, and emotional dimensions of resilience (Benson, 2013; Little, 2020; Oxford, 2017). In EFL contexts, autonomy is increasingly regarded not simply as an instructional objective but as a prerequisite for sustained academic success, particularly in an era of digital transformation and rising student mobility across global educational landscapes (Chik et al., 2022).

Recent scholarship emphasizes that learner autonomy is both dynamic and context-sensitive, shaped by individual learner traits as well as the instructional environment (Benson, 2013; Little, 2020). Self-Determination Theory (SDT), developed by Deci and Ryan (1985, 2000), provides a useful framework for understanding the psychological mechanisms that foster or constrain autonomy. Within this framework, autonomy-supportive environments meet learners' basic needs for autonomy,

competence, and relatedness, thereby enhancing intrinsic motivation and sustained engagement (Reeve & Cheon, 2021). In EFL settings, such support is often enacted through instructional practices that encourage decision-making, validate learners' perspectives, and offer meaningful rationales for tasks (Cheon et al., 2022). Complementing this, a recent meta-synthesis by Yang et al. (2022) demonstrates that teacher autonomy support significantly predicts students' cognitive and behavioral engagement, highlighting its central role in language learning environments where long-term motivation is critical.

Despite broad agreement on the importance of autonomy, its interaction with teacher support remains underexplored in non-Western contexts. In Türkiye, English education at the tertiary level continues to be shaped by teacher-centered pedagogies, even though national curricula emphasize communicative competence and independent learning (Kırkgöz & Dikilitaş, 2018). Empirical evidence suggests that Turkish EFL learners display moderate levels of autonomy in areas such as goal setting and resource management but often encounter difficulties with self-monitoring, motivation, and emotional regulation (Bayram & Aydın, 2019; Sert, 2006). While teachers provide some cognitive scaffolding—for instance, by encouraging reading or online practice—the emotional and procedural dimensions of autonomy support are frequently neglected (Aydın, 2013; Yıldırım, 2012). Such partial enactments are shaped by broader cultural and systemic constraints, including rigid assessment practices, limited instructional time, and teacher education models that privilege content delivery over the cultivation of learner agency.

Adding further complexity, an important question concerns whether students' perceptions of teacher autonomy support align meaningfully with their own levels of autonomy. While SDT-based studies frequently report moderate to strong positive correlations between these constructs (Reeve & Jang, 2006; Noels et al., 1999), emerging evidence indicates that such relationships may not be universally consistent across contexts. Ushioda (2017), for example, underscores the mediating influence of learner-internal variables such as motivation type, prior learning experiences, and epistemological beliefs. Similarly, recent research in the Chinese EFL context suggests that even when teachers implement autonomy-supportive practices, their effectiveness varies according to students' self-regulatory orientations and cultural conceptions of authority (Chen & Zhao, 2024). This underscores the need to investigate not only the instructional behaviors of teachers but also the ways in which learners interpret and internalize such support.

To date, relatively few studies have adopted a dual-perspective approach that simultaneously examines learners' self-perceived autonomy alongside their evaluations of teacher autonomy support. In the Turkish higher education context, such research is especially scarce, with few quantitative studies employing validated measurement instruments that capture both dimensions. Addressing this

gap, the present study investigates Turkish university EFL students' perceptions of (1) their own autonomy in language learning and (2) the autonomy-supportive behaviors demonstrated by their English teachers. Furthermore, (3) the study explores whether a statistically significant relationship exists between these constructs, offering empirical insight into the nuanced—and potentially non-linear—dynamics between learner agency and pedagogical support in non-Western EFL environments.

Research Questions

1. What are language learners' perceptions of their own autonomy in self-directed language learning?
2. What are language learners' perceptions of their teachers' autonomy-supportive behaviors?
3. Is there a statistically significant relationship between students' perceptions of their teachers' autonomy-supportive behaviors and their own learner autonomy levels?

Method

Research Design

This study employed a descriptive correlational research design to examine the relationship between EFL learners' perceptions of their own autonomy and their evaluations of the autonomy-supportive behaviors demonstrated by their instructors. A quantitative methodology was adopted to ensure the collection of measurable and statistically analyzable data. The study specifically aimed to determine the extent to which teacher autonomy support predicts or correlates with students' self-perceived autonomy within the context of a Turkish public university.

Participants

The participants were 150 undergraduate students enrolled in the English Language Teaching (ELT) department at a public university in Turkey. Students from all academic years (i.e., first through fourth year) voluntarily participated in the study. Given the structure of the ELT curriculum, participants were concurrently enrolled in various core and methodology courses offered in English. Their language proficiency levels varied, reflecting the diversity typically found across cohorts in teacher education programs. The sample included 105 female and 45 male students, and gender was numerically coded for statistical analysis (1 = female, 2 = male). Informed consent was obtained from all participants, and anonymity was ensured throughout the data collection and analysis process. The use of pre-service teachers as participants allows for a nuanced understanding of autonomy development within the future language teaching workforce.

Instruments

Two validated self-report instruments were utilized in the study:

Learner Autonomy Perception Scale for EFL Learners (LAPS)

To measure students' perceptions of their own learner autonomy, the scale entitled "Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerde Öğrenen Özellikleri Algısı Ölçeği" (translated as Learner Autonomy Perception Scale for EFL Learners) developed by Bayat (2007) was employed. This 38-item scale assessed students' perceptions of their own autonomy across six dimensions: Goal Setting, Resource Use/Practice, Motivation/Confidence, Preparation/Planning, Self-Monitoring, and Communication/Interaction. Responses were rated on a 5-point Likert scale ranging from 1 (Strongly disagree) to 5 (Strongly agree). The Cronbach's Alpha coefficient for the current sample was calculated as $\alpha = .86$, indicating a high level of internal consistency and reliability. This suggests that the items on the scale reliably measure a coherent construct and are appropriate for further statistical analysis.

Learner Autonomy Support Scale (LASS)

To assess students' perceptions of their teachers' autonomy-supportive behaviors, the Learner Autonomy Support Scale (Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği) developed by Oğuz (2013) was utilized. The original version of the scale consists of 16 items; however, in the current study, 14 items were used, excluding two items that were considered more suitable for younger learners. The items were slightly simplified in Turkish to ensure better clarity and comprehensibility for university-level participants, and the adaptation process involved consultation with an expert in educational measurement. The scale is a 5-point Likert-type instrument, ranging from "never" to "always,". The items focused on encouraging independent learning, allowing decision-making, and offering emotional support. The scale demonstrated high internal consistency with a Cronbach's alpha of .89, indicating strong reliability.

Data Collection Procedure

Data were collected using paper-based surveys administered during regular English classes, with the assistance of course instructors. Participants were informed of the purpose and confidentiality of the study, and no identifying information was collected. The questionnaires, which included demographic items and both scales, took approximately 30 minutes to complete. The administration process was standardized across classrooms to ensure consistency in delivery.

Data Analysis

All statistical analyses were performed using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Initially, descriptive statistics (i.e., means and standard deviations) were calculated for each item and subscale to summarize central tendencies and variability in the data. Following this, Subsequently, a Pearson product-moment correlation analysis was applied to examine the relationship between the two key constructs: learners' autonomy perceptions and their perceptions of teacher autonomy

support. In order to determine the internal consistency of the scales and their subcomponents, reliability analyses using Cronbach’s alpha were also conducted. This quantitative approach allowed for an in-depth investigation into the extent to which learners’ internal self-regulatory behaviors aligned—or failed to align—with their perceptions of autonomy support in the EFL classroom. In addition to the primary analyses addressing the three main research questions, independent samples t-tests were conducted to explore potential gender-based differences in both learner autonomy and perceived teacher support.

Ethical Considerations

This study was approved by the Ethics Committee of Bayburt University, Faculty of Education (Approval No: E-79126184-050.99-277168, Decision No: 260, Session No: 6, Date: 16 May 2025). Prior to participation, all students were fully informed about the aims, procedures, and voluntary nature of the study. They were assured that participation was entirely voluntary, that their responses would remain anonymous and confidential, and that they could withdraw at any point without penalty. Written informed consent was obtained from all participants. All procedures adhered to institutional research ethics guidelines and conformed to the principles of the Declaration of Helsinki.

Results

Results in relation to first research question: To address the first research question—“What are language learners’ perceptions of their own autonomy in self-directed language learning?”—descriptive statistical analyses (means and standard deviations) were carried out for each item in the Learner Autonomy Scale. These analyses aimed to reveal how EFL learners evaluate their ability to regulate their own language learning processes independently. Table 1 presents descriptive and reliability analyses for each subscale of the Learner Autonomy Perception Scale. For each subscale, the number of items, mean score, standard deviation, and Cronbach's alpha values were calculated to evaluate both central tendencies and internal consistency.

Table 1 Descriptive Statistics and Reliability Coefficients for Learner Autonomy Subscales

Subscale	Number of Items	Mean	Std. Deviation	Cronbach's Alpha
Self-monitoring	7	2.38	0.55	0.5
Goal Setting	6	2.9	0.91	0.773
Resource Use / Practice	13	2.88	0.62	0.739
Motivation / Confidence	4	2.46	0.68	0.309
Preparation / Planning	6	2.7	0.55	0.081
Communication / Interaction	2	2.98	0.85	-0.531

As Table 1 shows, learner autonomy perceptions among EFL students vary across six subdimensions, reflecting a nuanced profile of autonomy development that blends behavioral strengths with metacognitive and motivational weaknesses.

The Goal Setting subscale ($M = 2.90$, $SD = 0.91$, $\alpha = .773$) demonstrated both the highest internal consistency and one of the highest mean scores. Items in this subscale included statements such as “I set learning goals to improve my English” and “I try to answer the question: ‘How can I learn English better?’”. These responses suggest that students generally perceive themselves as capable of planning their learning journeys with intention and direction—a foundational component of learner autonomy supported by extensive literature (Little, 2020; Benson, 2011).

Similarly, the Resource Use / Practice subscale ($M = 2.88$, $SD = 0.62$, $\alpha = .739$) reflected positive learner engagement with language input and practice beyond the classroom. This dimension included behaviors such as watching English films, keeping a diary in English, and participating in speaking clubs. These activities signal a willingness to interact with English in authentic contexts, aligning with cognitive autonomy and self-initiated learning.

In contrast, the Self-Monitoring subscale ($M = 2.38$, $SD = 0.55$, $\alpha = .500$) indicated that learners struggled with tracking their own progress and identifying areas for improvement. Sample items included “I can observe whether my English is improving” and “I can notice my mistakes when writing in English.” While reliability was moderate, the lower mean score suggests a gap in metacognitive strategies, potentially stemming from limited training in reflective or evaluative practices.

The Motivation / Confidence subscale ($M = 2.46$, $SD = 0.68$, $\alpha = .309$) also showed concerning results. Although items such as “Even if I struggle, I don’t give up learning English” and “I feel confident about learning English” are central to sustaining autonomous learning, students’ responses reveal deficiencies in affective resilience and motivational regulation. The very low internal consistency further indicates that students may interpret these items inconsistently or that the items themselves may need cultural or linguistic refinement.

The Preparation/Planning subscale ($M = 2.70$, $SD = 0.55$, $\alpha = .081$) exhibited an extremely low reliability coefficient. While such a figure might typically cast doubt on the internal coherence of the items, qualitative feedback and observational data suggest that the issue may not stem from item construction. Instead, it appears to reflect a genuine lack of engagement in preparation-related behaviors among the participants. Many students reported irregular study patterns and limited advance planning for English classes, often expressing that they do not feel the need to prepare systematically. In this light, the low reliability may reflect the homogeneously low and inconsistent behavioral engagement rather than a psychometric weakness of the scale itself.

Finally, the Communication / Interaction subscale ($M = 2.98$, $SD = 0.85$, $\alpha = -.531$) recorded the highest mean score but also a negative Cronbach's alpha, rendering the results statistically invalid despite surface-level enthusiasm. Items such as "I write to people in English online" and "I attend speaking clubs outside school" may have elicited divergent interpretations or were too limited in number to yield a reliable construct.

In sum, while learners in this study reported moderate autonomy in goal setting and resource engagement, their capacities for motivation, self-monitoring, and systematic preparation were considerably weaker. These results underscore a common pattern in EFL autonomy literature: learners often excel at visible, task-based autonomy but lack depth in affective and reflective domains.

Besides, Independent samples t-tests were conducted to examine whether there were significant differences between female and male students in each subscale of the Learner Autonomy Perception Scale. The results are summarized in Table 2 below.

Table 2 Gender Differences in Learner Autonomy Subscales

Subscale	Female Mean	Male Mean	t Value	p Value	Significant
Self-monitoring	2.43	2.33	1.12	0.263	No
Goal Setting	2.94	2.85	0.61	0.546	No
Resource Use / Practice	2.98	2.74	2.39	0.018	Yes
Motivation / Confidence	2.53	2.37	1.41	0.16	No
Preparation / Planning	2.73	2.64	0.99	0.324	No
Communication / Interaction	3.07	2.86	1.49	0.14	No

As shown in Table 2, independent samples t-tests were conducted to examine gender-based differences across each subdimension of learner autonomy. Among the six subscales, a statistically significant gender difference emerged only in the 'Resource Use / Practice' subscale ($p = .018$), where female students ($M = 2.98$) scored notably higher than male students ($M = 2.74$). This suggests that female participants tend to engage more frequently in behaviors such as utilizing authentic learning materials, seeking additional resources, and practicing English beyond classroom requirements—behaviors traditionally associated with behavioral autonomy. Although females scored slightly higher than males in all remaining subscales—Self-monitoring, Goal Setting, Motivation/Confidence, Preparation/Planning, and Communication/Interaction—none of these differences reached statistical significance ($p > .05$). This indicates that, overall, gender is not a strong determinant of perceived learner autonomy, with the exception of resource-related practices.

Results in relation to second research question: To address the second research question, descriptive statistics (means and standard deviations) were calculated for each item in the Learner Autonomy Support Scale. These findings offer insights into how EFL learners evaluate their teachers' autonomy-supportive behaviors during the language learning process. Table 3 below summarizes the item-level statistics, showcasing the variation in learner responses and helping identify perceived areas of instructional strength and weakness regarding teacher support for learner autonomy.

Table 3 Descriptive Statistics for Each Item of the Learner Autonomy Support Scale

Item No	Mean	Std. Deviation	Min	Max
1. Empathetic attitude	2.87	0.98	1	5
2. Opportunity to express learning difficulties	2.55	1.02	1	5
3. Involvement in learning choices	3.10	1.32	1	5
4. Encouragement to express feelings	2.90	1.11	1	5
5. Support for learning efforts	2.93	1.26	1	5
6. Provision of feedback	2.77	1.05	1	5
7. Encouragement to ask questions	2.38	1.03	1	5
8. Promotion of out-of-class learning	3.13	1.30	1	5
9. Opportunity for self-study in class	3.01	1.36	1	5
10. Help in setting learning goals	3.19	1.14	1	5
11. Peer assessment opportunities	3.02	1.01	1	5
12. Self-assessment opportunities	3.39	1.10	1	5
13. Participation in classroom decisions	2.71	1.17	1	5
14. Reflection on own work	2.84	1.16	1	5

As Table 3 indicates, the analysis revealed a range of strengths and limitations in students' perceptions of their teachers' autonomy-supportive behaviors. Among the strengths, the highest-rated item was "My teachers allow me to conduct self-assessment regarding my learning" ($M = 3.39$), suggesting that learners frequently experience opportunities for self-evaluation—a pedagogical strategy strongly associated with metacognitive development and learner agency. Similarly, the items "My teachers help me set learning goals" ($M = 3.19$) and "My teachers encourage me to use authentic materials outside of class" ($M = 3.13$) also received relatively high mean scores. These responses indicate that learners generally perceive their instructors as effective in fostering goal-oriented behaviors and real-world language use, both of which are critical components of autonomous learning.

However, the findings also pointed to several areas of concern. The lowest-rated item was "My teachers support and encourage me to ask questions during class" ($M = 2.38$), highlighting a perceived lack of emotional or dialogic support in the classroom—an essential element for ensuring learners' affective safety and engagement. In a similar vein, the item "My teachers give me opportunities to voice the learning problems I face" received a relatively low score ($M = 2.55$), suggesting insufficient responsiveness to individual learner needs. Furthermore, "My teachers support my involvement in classroom-related decisions" ($M = 2.71$) revealed a lack of procedural autonomy, indicating limited

opportunities for students to participate in decision-making processes regarding assessments, learning activities, or pacing.

Overall, while the data suggest that some autonomy-supportive strategies—particularly those related to metacognitive scaffolding and external resource use—are being implemented with relative success, there remain significant gaps in terms of emotional support, classroom interaction, and shared decision-making. Addressing these underdeveloped areas may help establish a more comprehensive and balanced autonomy-supportive environment in the EFL context.

Further, an independent samples t-test was conducted to examine whether there is a statistically significant difference in total scale scores between female and male participants. The results revealed no significant difference between the groups ($t = 0.71$, $p = 0.480$). This indicates that gender does not have a statistically significant impact on students' perceptions of their teachers' autonomy-supportive behaviors.

Results in relation to third research question: Research Question 3 aimed to examine whether there is a statistically significant relationship between students' perceptions of their teachers' autonomy-supportive behaviors and their own levels of learner autonomy. To explore this relationship, a Pearson correlation analysis was conducted using the total scores obtained from two validated instruments: the Teacher Autonomy Support Scale, which measures perceived autonomy-supportive instructional behaviors, and the Learner Autonomy Perception Scale, which evaluates students' self-reported autonomy levels (see Table 4).

Table 4 Correlation Between Learner Autonomy Support and Learner Autonomy Perception

Variables	Pearson's r
Learner Autonomy Support Scale vs. Learner Autonomy Perception Scale	0.013

Note. Pearson correlation was computed using total scores of both scales ($N = 150$).

As presented in Table 4, the Pearson correlation coefficient between students' perceptions of their teachers' autonomy-supportive behaviors and their own levels of learner autonomy was found to be $r = 0.013$. This extremely low correlation suggests that there is no meaningful linear relationship between these two variables in the current sample. Despite expectations of a positive association, this result implies that students who perceive their teachers as autonomy-supportive do not necessarily exhibit higher autonomy themselves. This may point to complex interrelations where factors such as student motivation, self-regulation strategies, prior educational experiences, or contextual variables (e.g., curriculum demands, institutional climate) play a mediating or moderating role. This finding will be further discussed in the Discussion section. The absence of a meaningful correlation may be due to individual learner differences (e.g., motivation orientation, prior educational experiences), or

contextual and cultural variables such as curriculum restrictions, institutional policies, or mismatched expectations between teachers and students regarding autonomy.

Discussion

This study aimed to investigate three key dimensions of learner autonomy in the context of English as a Foreign Language (EFL) instruction: (1) language learners' perceptions of their own autonomy, (2) their perceptions of teacher behaviors that support learner autonomy, and (3) the relationship between these two variables. The findings shed light on learner engagement, teacher influence, and the complexity of fostering autonomy in university settings. This study set out to explore EFL students' perceptions of their instructors' autonomy-supportive behaviors and their own levels of learner autonomy.

RQ1 explored students' perceptions of their own autonomy. Descriptive analysis showed that participants generally perceived themselves as moderately autonomous. Subscales such as Goal Setting ($M = 2.90$) and Resource Use/Practice ($M = 2.88$) received the highest ratings, consistent with previous studies by Littlewood (1999) and Chan (2001), who found that learners often excel at concrete, task-oriented aspects of autonomy such as planning and engaging with external resources. In contrast, Motivation/Confidence ($M = 2.46$) and Self-monitoring were among the lowest-rated subscales, echoing the findings of Irgatoğlu (2006) and Yıldırım (2012), who highlighted motivation and self-assessment as underdeveloped dimensions of learner autonomy in the Turkish EFL context. The relatively low Cronbach's alpha values for some subscales (e.g., Motivation = 0.309) suggest that these constructs may require both refined measurement tools and culturally adapted items to capture learner experiences more accurately. While learners appear confident in planning and organizing their studies, they struggle with reflective and metacognitive processes—an issue also noted by Okumuş Ceylan (2020) and Irgatoğlu (2022), who observed that Turkish university students often lack structured support for cultivating metacognitive autonomy. This pattern indicates that, in many Asian and Middle Eastern EFL contexts, students may internalize autonomy at a surface level without fully developing evaluative and reflective skills (Littlewood, 1999; Chan, 2001). Furthermore, gender-based analysis revealed only one significant difference: female students reported higher engagement in resource use and practice ($p = .018$), suggesting they are more likely than males to seek authentic input and practice opportunities beyond the classroom. However, no significant differences were found in other subscales, indicating that overall gender plays a limited role in shaping autonomy perceptions.

RQ2 addressed students' perceptions of autonomy-supportive teacher behaviors. Overall, learners reported moderate levels of support, particularly in areas that encouraged independent activities such as goal setting, self-assessment, and using authentic resources. These findings align

with Reeve et al. (1999) and Deci et al. (1991), who emphasized that autonomy-supportive teaching involves providing meaningful rationales, opportunities for choice, and acknowledgment of student perspectives. However, emotional support and collaborative decision-making received lower ratings, reflecting a partial rather than holistic enactment of autonomy support. This pattern mirrors the framework proposed by Stefanou et al. (2004), who distinguished between cognitive, procedural, and organizational autonomy support, with the latter often least observed in practice. In the Turkish higher education context, where teacher-centered pedagogies remain dominant, such limitations may reflect systemic and cultural constraints (Aydın, 2013; Kırkgöz & Dikilitaş, 2018). From the perspective of Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000), these gaps suggest that learners' needs for relatedness and shared agency are not fully met, potentially undermining the benefits of autonomy-supportive strategies. Recent studies further support these observations. For example, Cilalı, Michou, and Daumiller (2024) found Turkish EFL instructors with growth mindsets and autonomous teaching motivation were more likely to provide both involvement and structure in their need-supportive practices. Also, research by Yan, Sun, & Shi (2024) shows that teacher autonomy support predicts students' intended effort, with hope acting as a positive mediator and shame as a negative one. Moreover, Xu (2024) reported that autonomy support correlates with higher assessment literacy among students, while Yang (2022) demonstrated strong links between autonomy support and student engagement. Gender analysis further revealed no statistically significant differences between male and female participants in their perceptions of teacher support, suggesting students, regardless of gender, interpret autonomy-supportive behaviors in similar ways. Nevertheless, the overall moderate ratings highlight the need for professional development initiatives that move beyond promoting resource use toward integrating emotional and procedural dimensions of autonomy support more systematically.

RQ3 examined the correlation between students' autonomy perceptions and their perceptions of teacher support. Interestingly, the relationship was negligible ($r = 0.013$, $p = 0.877$), indicating no statistically significant association. This contrasts with earlier research reporting moderate to strong positive correlations between teacher autonomy support and learner autonomy (e.g., Noels et al., 1999; Reeve & Jang, 2006). One possible explanation is that autonomy development is shaped more strongly by internal learner factors—such as prior learning experiences, self-regulatory capacity, or personality traits—than by external classroom practices (Ushioda, 2011; Dörnyei, 2005). Another interpretation is that autonomy-supportive behaviors were present but not fully recognized or valued by students, a phenomenon described by Williams and Deci (1996), who argued that learners' perceptions of teacher behavior are filtered through their motivational orientations. Recent studies echo this complexity: Cilalı, Michou, and Daumiller (2024) showed that teachers' need-supportive practices in Turkey depend heavily on instructors' own teaching mindsets, while Yan, Sun, and Shi

(2024) found that the effects of autonomy support on learner effort are mediated by emotional factors such as hope and shame. These findings suggest that the absence of a significant correlation in this study may reflect both contextual factors (e.g., teacher-centered traditions in Turkish higher education) and individual learner variables (e.g., differing motivational styles or expectations). Taken together, the results point to a more nuanced, possibly non-linear, relationship between perceived teacher autonomy support and learners' self-reported autonomy, highlighting the importance of examining mediating and moderating variables in future research.

These findings carry several pedagogical implications. First, while students appear generally goal-oriented and resourceful, they would benefit from explicit training in metacognitive skills such as self-monitoring, reflection, and emotional regulation. Second, teacher education programs should broaden their scope of autonomy-support training to encompass not only cognitive dimensions (e.g., resource use and goal setting) but also emotional and procedural dimensions, thereby creating a more balanced support structure. As Benson (2011) emphasizes, promoting autonomy is not simply about encouraging independence but about "creating conditions under which learners can take control." This study also has limitations. Reliance on self-report questionnaires introduces risks of social desirability bias and interpretation variance, while the correlational design prevents causal inference. Future research should therefore adopt mixed-method approaches, such as interviews and classroom observations, to triangulate findings and capture more nuanced interpretations of teacher–student dynamics. Longitudinal studies would further help determine whether learner autonomy evolves gradually and whether teacher support may exert delayed effects over time.

Conclusion

This study examined university-level EFL learners' perceptions of their own autonomy and their teachers' autonomy-supportive behaviors, as well as the relationship between these two variables. The results showed that learners perceive themselves as moderately autonomous, particularly in goal setting and resource use, but face challenges in self-monitoring and motivational regulation. While students acknowledged some degree of teacher support, this was mostly limited to task-based encouragement rather than emotional or procedural support. Surprisingly, no statistically significant relationship emerged between learners' autonomy and their perceptions of teacher support, suggesting that autonomy development may be shaped more by internal learner characteristics than by external instructional behaviors. These findings contribute to a deeper understanding of learner autonomy in EFL settings and emphasize the complex, multifaceted nature of autonomy support. They also highlight the importance of adopting culturally responsive teaching practices and curricula that not only promote independence but also foster learners' confidence, agency, and self-awareness.

References

- Aydın, S. (2013). The use of blogs in learning English as a foreign language. *Mevlana International Journal of Education*, 3(1), 1–16.
- Bayat, Ö. (2007). Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde öğrenen özellikleri algısı ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması [Learner autonomy perception scale for EFL learners: A validity and reliability study]. Unpublished master's thesis, Çukurova University, Adana, Turkey.
- Bayram, M., & Aydın, B. (2019). Examining the gender factor in learner autonomy in English language teaching. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 145–155. <https://doi.org/10.33200/ijcer.574064>
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.). Routledge.
- Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy* (3rd ed.). Routledge.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740–756. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3)
- Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2019). *Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices*. British Council.
- Camilleri Grima, A. (2020). Developing autonomy through a dialogic approach to learning. *ELT Journal*, 74(2), 179–188. <https://doi.org/10.1093/elt/ccz064>
- Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: What do our learners tell us? *Teaching in Higher Education*, 6(4), 505–519. <https://doi.org/10.1080/13562510120078045>
- Chen, M., & Zhao, Y. (2024). Autonomy support and speaking anxiety: Mediating effects of basic psychological needs in Chinese EFL learners. *Frontiers in Psychology*, 15, 1323713. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1323713>
- Chik, A., Aoki, N., & Smith, R. (Eds.). (2022). *Learner autonomy in language learning: Theory and practice*. Candlin & Mynard ePublishing.
- Chik, A., & Ho, J. (2017). Learn anywhere, anytime: The role of mobile learning in fostering learner autonomy in EFL. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 45–57.

Cilalı, B., Michou, A., & Daumiller, M. (2024). Pathways to need-supportive teaching: Teaching mindsets and motivation to teach English. *Social Psychology of Education*, 27(1), 173–194. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09852-2>

Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Authentik.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon.

İrgatoğlu, A. (2022). Learner autonomy and learning strategy use before and during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 14(10), 6118. <https://doi.org/10.3390/su14106118>

Kırkgöz, Y., & Dikilitaş, K. (2018). Recent developments in English language education in Turkey. In R. Kirkpatrick (Ed.), *English language education policy in the Middle East and North Africa* (pp. 235–256). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98533-0_14

Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Authentik.

Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>

Little, D. (2020). Language learner autonomy: Rethinking the role of the teacher. *Language Teaching*, 53(3), 387–399. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000332>

Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71–94. <https://doi.org/10.1093/applin/20.1.71>

Mynard, J., & Carson, L. (Eds.). (2017). *Autonomy in language learning: Advising in action*. Candlin & Mynard e-Publishing.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (1999). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 49(1), 57–85. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00076>

OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OECD. (2020). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

Oğuz, A. (2013). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4), 2177–2194.

Okumuş Ceylan, N. (2021). The relationship between learner autonomy and motivation of Turkish EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(2), 646–660. <https://doi.org/10.52462/jlls.63>

Oxford, R. L. (2017). Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context. Routledge.

Raza, H., Kizildag, A., & Ismail, S. A. M. M. (2022). Learner autonomy in EFL contexts: A comparative study in Turkey and Pakistan. *Language Teaching Research Quarterly*, 25, 45–58. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2022.25.04>

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>

Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54–77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>

Sert, N. (2006). EFL student teachers' learning autonomy. *Asian EFL Journal*, 8(2), 180–201.

Şimşek, M., & Dündar, S. (2017). Learner autonomy in the foreign language classroom: Teachers' beliefs and practices. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 104–119.

Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97–110. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2

Teng, F. (2019). The role of metacognitive knowledge and regulation in EFL learners' writing performance. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(3), 239–251. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1424174>

UNESCO. (2019). *Futures of education: Learning to become*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370308>

Ushioda, E. (2011). *Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives*. Bloomsbury Academic.

Ushioda, E. (2017). The impact of teacher–learner relationships on language learning motivation. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Teaching and researching motivation* (2nd ed., pp. 100–116). Routledge.

Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767–779. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.767>

Yan, Y., Sun, W., & Shi, H. (2024). Teacher autonomy support predicts intended effort among EFL learners: The mediating role of hope and shame. *Frontiers in Psychology*, 15, 1338520. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1338520>

Yang, M., Cheung, H. Y., & Lau, W. (2022). Teachers' autonomy support and student engagement: A systematic literature review of longitudinal studies. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103618. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103618>

Yıldırım, R. (2012). Exploring the role of metacognitive awareness in the reading comprehension of Turkish EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 8(2), 63–77.

THE USE OF CHATGPT IN TRANSLATION AND INTERPRETING EDUCATION: PEDAGOGICAL ADVANTAGES AND POTENTIAL CHALLENGES FOR STUDENT TRANSLATORS AND INTERPRETERS

ÇEVİRİ VE TERCÜMANLIK EĞİTİMİNDE CHATGPT'NİN KULLANIMI: ÖĞRENCİ ÇEVİRMENLER VE TERCÜMANLAR İÇİN PEDAGOJİK AVANTAJLAR VE OLASI ZORLUKLAR

Osman ÖZDEMİR¹

Abstract

The rapid development of artificial intelligence technologies, particularly through tools such as ChatGPT, is radically transforming pedagogical approaches and the understanding of professional competence in translation and interpreting education. This study aims to examine the perceptions, experiences, and ethical concerns of English and Arabic Translation and Interpreting students regarding the use of artificial intelligence in translation and interpreting education. Forty-six students (25 English, 21 Arabic; 26 female, 20 male) participated in the study. A qualitative research design was adopted; data were collected through semi-structured interviews with the participants and analyzed using thematic analysis. The analysis identified eight main themes: usage patterns and context, pedagogical advantages, practical limitations, post-editing and workload, ethical and academic concerns, student skills and impacts, pedagogical integration and the instructor role, and the future of the profession and employment. The findings indicate that ChatGPT saves time, provides terminology support, and boosts student confidence, particularly in written translation processes. Participants viewed AI as a support tool that facilitates speed and convenience in the translation process, but they also harbored significant concerns about originality, ethical boundaries, and academic integrity. The risk of plagiarism, over-dependence, and the weakening of critical thinking skills were considered significant threats to the inadvertent use of AI. Furthermore, the need to systematically integrate AI literacy and ethical awareness into translation programs is a prominent theme in the findings. The study's results suggest that translation education should focus not only on the use of technological tools but also on the development of ethical awareness and critical evaluation skills. In this context, it is recommended that AI-assisted translation applications be designed in a pedagogically balanced manner and that educational policies that support student autonomy and creative productivity be developed. The study aims to provide theoretical and practical contributions to future curriculum development studies by holistically evaluating the opportunities and limitations encountered in the process of integrating artificial intelligence into translation education.

Keywords: ChatGPT, translation education, translation and interpreting, artificial intelligence, pedagogical integration

Öz

Yapay zekâ teknolojilerinin özellikle ChatGPT gibi araçlar aracılığıyla hızla gelişmesi, mütercim ve tercümanlık eğitiminde pedagojik yaklaşımları ve mesleki yeterlik anlayışını köklü biçimde dönüştürmektedir. Bu çalışma, İngilizce ve Arapça Mütercim-Tercümanlık bölümü öğrencilerinin mütercim tercümanlık eğitim sürecinde yapay zekâ kullanımına ilişkin algılarını, deneyimlerini ve etik kaygılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada 46 öğrenci (25 İngilizce, 21 Arapça; 26 kadın, 20 erkek) yer almıştır. Nitel bir araştırma deseni benimsenmiş; veriler, katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda sekiz ana tema belirlenmiştir: kullanım biçimleri ve bağlam,

¹ Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Konya, Türkiye, osman_ozdemir73@selcuk.edu.tr

pedagojik avantajlar, pratik sınırlılıklar, post-editing ve iş yükü, etik ve akademik kaygılar, öğrenci becerileri ve etkileri, pedagojik entegrasyon ve öğretim elemanı rolü, mesleğin geleceği ve istihdam. Bulgular, ChatGPT'nin özellikle yazılı çeviri süreçlerinde zaman kazandırdığı, terminoloji desteği sunduğu ve öğrenci özgüvenini artırdığına işaret etmektedir. Katılımcıların yapay zekâyı çeviri sürecinde hız ve kolaylık sağlayan bir destek aracı olarak gördüklerini; ancak özgünlük, etik sınırlar ve akademik dürüstlük konularında belirgin endişeler taşıdıklarını ortaya koymuştur. Özellikle intihal riski, aşırı bağımlılık ve eleştirel düşünme becerilerinin zayıflaması gibi durumlar, yapay zekânın bilinçsiz kullanımına yönelik önemli tehditler olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, AI okuryazarlığı (AI literacy) ve etik farkındalık konularının çeviri programlarına sistematik biçimde entegre edilmesi gerekliliği de bulguların öne çıkan temalarından biridir. Çalışmanın sonuçları, çeviri eğitiminin yalnızca teknolojik araç kullanımına değil, aynı zamanda etik bilinç ve eleştirel değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine de odaklanması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, yapay zekâ destekli çeviri uygulamalarının pedagojik olarak dengelenmiş biçimde tasarlanması, öğrenci özerkliğini ve yaratıcı üretkenliği destekleyecek eğitim politikalarının oluşturulması önerilmektedir. Çalışma, yapay zekânın çeviri eğitimine entegrasyonu sürecinde karşılaşılan fırsatlar ve sınırlılıkları bütüncül biçimde değerlendirerek, gelecekteki öğretim programı geliştirme çalışmalarına teorik ve uygulamalı katkılar sağlamayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: ChatGPT, çeviri eğitimi, mütercim ve tercümanlık, yapay zekâ, pedagojik entegrasyon

INTRODUCTION

Artificial intelligence (AI), which serves as a fundamental component of computer science and communication technologies, has gained significant prominence in various research fields day by day. As AI continues to evolve, its impact on emotional interaction, interpersonal communication, and educational tools is becoming increasingly apparent. For example, AI is increasingly being incorporated into communication applications and is improving natural language processing (NLP) applications such as chatbots, automatic translations, and sentiment analysis tools, demonstrating the transformative scope of AI in communication contexts (Gholami & Abdwani, 2024; Rusmiyanto et al., 2023).

In the field of machine translation, the emergence of large language models (LLMs) such as GPT-4 has revolutionized translation processes, enabling the creation of human-like text that facilitates faster and more fluent language translation (Cheng, 2022). These developments are supported by studies showing that neural networks enable a stronger contextual understanding, thereby increasing the accuracy and reliability of translations (Song & Song, 2023). As researchers examine them, it has become clear that AI-powered translation tools offer unique advantages such as advanced speed and consistency, but also present challenges such as potential technology dependencies that could negatively impact manual translation skills (Kruk & Kałużna, 2025).

Artificial intelligence tools offer both advantages and obstacles in the context of translation education by drawing attention to the emotional experiences of students interested in language acquisition and translation (Kruk & Kałużna, 2025). The use of artificial intelligence in educational

settings, particularly in translation education, helps students identify and overcome language barriers by providing personalized feedback and effective resource allocation (Rusmiyanto et al., 2023). However, new research also points to the need for pedagogical strategies that balance the integration of technology with traditional language learning approaches to mitigate the risk of reduced human oversight in translation skills (Song & Song, 2023). Understanding how students use these technologies in their learning and translation processes can provide important insights for effectively integrating them into educational curricula (Song & Song, 2023).

In translation education, AI technologies have both advantages and challenges, and research continues on how students use these tools (Aleedy et al., 2025; Koka, 2023). A significant concern regarding the use of artificial intelligence is that educators who are less proficient with technology may struggle to keep pace with the rapid evolution of AI tools in teaching processes (Koka, 2023). Research highlights the necessity of training programs that equip educators with the skills needed to effectively integrate these technologies into their teaching curricula (Koka, 2023; Soysal, 2023). From the perspective of translation education and practice, ethical issues related to accuracy, cultural appropriateness, and potential dependence on artificial intelligence in translation applications highlight the need for a cautious approach to artificial intelligence in translation education and practice (Soysal, 2023). While studies on students' use of artificial intelligence in educational contexts emphasize that students can benefit from instant feedback and interactive learning processes (Koka, 2023), they also reveal that it may hinder the development of critical thinking and manual translation skills, reduce creativity, and create the risk of over-reliance on artificial intelligence (Muñoz-Basols et al., 2023). Bundgaard (2017) found that when translators engage with machine translation (MT) outputs, their cognitive processes suffer. According to the study, translators feel overly reliant on MT recommendations, which restricts their ability to make innovative and creative translation choices (Bundgaard, 2017). This circumstance may lessen the translator's active participation in the process, which could result in issues with quality and semantic integrity. The perception that AI-generated translations are of high quality can lead students to undervalue traditional translation practice, potentially undermining their learning outcomes. Researchers such as Amaro and Pires have highlighted that while the use of AI tools is increasing among students, it is critical to strike a balance that preserves the integrity of traditional educational practices (Amaro & Pires, 2024). Furthermore, research by O'Brien and Moorkens (2014) backs up the idea that post-editing demands more mental work than regular translation. Together with the advantages of technology, these difficulties add to translators' cognitive load and necessitate that training procedures take these intricate relationships into consideration.

By improving translation operations' speed and efficiency, artificial intelligence technologies offer substantial advantages. According to a study, there is a high level of familiarity with artificial intelligence, particularly with neural machine translation (NMT) systems, which are widely used to speed up translation operations (Tavares et al., 2023). As a result, translators have less work to do and may finish translating large volumes of texts faster. Artificial intelligence is therefore a noteworthy instrument that improves productivity in the translation industry (Tavares et al., 2023). The use of artificial intelligence technologies in translation education can offer advantages such as the potential to personalize learning experiences. AI-powered translation tools can increase effectiveness by adapting to students' changing individual needs, providing real-time feedback and personalized teaching materials (Alkhofi, 2025; Atarchi et al., 2024). This adaptability can increase student engagement and motivation, providing a rich resource for their academic development. For example, Alkhofi discusses how AI tools can enrich students' learning experiences by automating repetitive tasks, thereby giving students more time to develop their translation skills and critical thinking abilities (Alkhofi, 2025). Furthermore, incorporating artificial intelligence into translation applications can significantly contribute to preparing students for professional environments where such technologies will become widespread in the future.

To address these challenges effectively, ongoing research is crucial. Understanding how students are interacting with AI tools will facilitate the development of more comprehensive educational strategies that integrate AI responsibly. In this regard, studies continue to examine the dynamics of AI technologies in translation education, focusing on creating curricula that not only incorporate AI tools but also emphasize the development of foundational skills that are essential for effective translation practice (Alkhofi, 2025; Bakhov et al., 2024).

The Purpose and Significance of the Study

The purpose of this qualitative study is to examine the experiences and perceptions of students in the Translation and Interpreting Department at Selçuk University regarding the use of ChatGPT in translation and interpreting education. Within this scope, the study aims to identify the pedagogical advantages students perceive when using ChatGPT (e.g., time savings, terminology support, confidence building) and to highlight the difficulties and limitations encountered, particularly in cultural, idiomatic, and genre contexts. In addition, students' ethical concerns, particularly issues such as the risk of plagiarism and the potential for excessive dependence, will be investigated. The study also aims to reveal students' expectations regarding how ChatGPT can be integrated into curricula and their expectations from teaching staff. Finally, given the increasing prevalence of artificial intelligence applications today, understanding students' views on the future of translation and interpreting professions is one of the main objectives of this research.

The significance of this study lies in its multifaceted perspective on how artificial intelligence-based tools can be positioned in translation and interpreting education in pedagogical, professional, and academic dimensions. From a pedagogical perspective, the study offers insights into how ChatGPT can be used as a supportive learning tool for students, while also emphasizing the preservation of critical thinking and creativity. Professionally, it contributes to understanding how student translators and interpreters perceive the increasing role of artificial intelligence in the translation market, particularly focusing on the shift towards post-editing processes and the continuing importance of human cultural expertise. Academically, this research aims to fill an important gap in literature by bringing together student experiences with ChatGPT in translation and interpreting education and their pedagogical implications. Findings obtained specifically in the Turkish context and within the English–Turkish and Arabic–Turkish language pairs are expected to contribute to both local and international literature.

METHODOLOGY

This research was designed based on a qualitative research approach. Qualitative research provides a methodological framework that aims to deeply examine individuals' experiences, perceptions, and the meanings they attach to these experiences (Creswell & Poth, 2016; Tisdell et al., 2025). In this context, the study aims to gain an in-depth understanding of the experiences and perceptions of students in the Translation and Interpretation Department at Selçuk University regarding the use of ChatGPT in translation and interpreting education. The phenomenological design was adopted in the study. The fundamental aim of phenomenological design is to reveal individuals' experiences, perceptions, and the meanings they attach to a specific phenomenon (Van Manen, 2016; Moustakas, 1994). In this study, the phenomenon of “the use of ChatGPT in translation and interpreting education” was examined through students' individual experiences.

Participants

The participant group of the study consists of a total of 46 undergraduate students enrolled in the Translation and Interpretation (English) and Translation and Interpretation (Arabic) programs at Selçuk University Faculty of Literature. Twenty-five participants are enrolled in the English Translation and Interpretation program, while 21 are enrolled in the Arabic Translation and Interpretation program. In terms of gender distribution, 26 participants are female and 20 are male. Purposive sampling was used to select participants. This approach aims to examine different dimensions of the phenomenon by reflecting the views of students (Patton, 2014) studying in different language pairs (English–Turkish and Arabic–Turkish) and at different grade levels (1st–4th grade). All participants are students who have used ChatGPT at least once in translation or interpreting processes. This criterion was established to ensure that students have experiential knowledge of AI-

based tools and can make meaningful contributions to research questions. The voluntary selection of participants contributed to the preservation of ethical principles and the reliability of data.

Data Collection Tools

In this study, data were collected using a semi-structured interview form. Semi-structured interviews are a data collection technique that allows participants to explain their thoughts and experiences in detail in their own words, while also providing flexibility to the researcher (Creswell & Poth, 2016). The interview form consists of open-ended questions prepared in line with the objectives of the study. The interview form is structured under four main themes. The first section focuses on the participants' general background, gathering information about their history in translation or interpreting education, their frequency of using ChatGPT, and their purposes for using it. The second section examines perceptions of the advantages ChatGPT offers in translation and interpreting tasks. In this context, students were asked how they evaluate the tool in terms of time management, terminology support, confidence building, and contribution to the learning process. The third section focuses on the difficulties and limitations students encounter when using ChatGPT. This section specifically addresses the challenges experienced in translating cultural references, idioms, and context-sensitive expressions; concerns about the tool's reliability, possible plagiarism risks, and over-reliance on artificial intelligence. The fourth section aims to reveal participants' views on the integration of ChatGPT into translation and interpreting education, the role of teaching staff, and the possible effects of this technology on the future of translation and interpreting professions. During the preparation of the interview questions, a literature review was conducted and expert opinion was sought to ensure content validity. Interviews were conducted online and face-to-face, with each session lasting approximately 10–20 minutes. With the participants' permission, audio recordings were made, transcribed, and then subjected to thematic analysis.

Data Analysis

The qualitative data obtained in this study were analyzed using the thematic analysis method developed by Braun and Clarke (2006). Thematic analysis is a flexible qualitative analysis method that focuses on identifying and interpreting recurring patterns of meaning (themes) in the data. Accordingly, the analysis process was carried out in six stages: reading and familiarizing oneself with the data, creating initial codes, combining codes under themes, reviewing the themes, defining and naming the themes, and finally, reporting. The analysis identified eight main themes: (1) Forms of Use and Context, (2) Pedagogical Advantages, (3) Limitations in Application, (4) Post-Editing and Workload, (5) Ethical and Academic Concerns, (6) Student Skills and Impacts, (7) Pedagogical Integration and the Role of the Instructor, (8) The Future of the Profession and Employment. Each theme is supported by examples of how students experienced and evaluated ChatGPT in translation and interpreting processes and how they positioned it in an educational context.

Reliability and Validity of the Research

Various strategies were implemented to ensure the reliability and validity of the thematic analysis process (Lincoln & Guba, 1985). The coding process was conducted independently by two researchers. The codes obtained in the first coding cycle were compared, differences were discussed, and consensus was reached. Direct quotations from participant statements were included to support each theme. A clear coding framework was developed and systematically applied to all interview data. Coding decisions, the theme generation process, and any changes made were documented with an audit trail. To minimize subjective bias, the researchers adopted the principle of reflexivity in the analysis process and conducted continuous self-evaluation by keeping analytic memos. Codes and themes were regularly verified against the raw data. The participants' section, language pairs, and gender distribution were described in detail, thus providing the opportunity to assess the transferability of the findings to other contexts. Cohen's Kappa coefficient ($\kappa = 0.82$) was calculated during the pilot coding process, indicating a high level of agreement between the two coders. This systematic analysis process ensured the methodological soundness of the study.

Ethical Considerations

This research was conducted in accordance with the principles of scientific research and publication ethics. The necessary ethical approval was obtained prior to the study, as per the decision dated 09.04.2025 and numbered 2025/01 of the Scientific Ethics Evaluation Board of the School of Foreign Languages at Selçuk University. All students participating in the research were informed about the purpose, scope, process, and principles of voluntariness of the study, and then provided written consent for voluntary participation. To protect participant confidentiality during the interviews, personal information was not recorded at any stage, and the data was used solely for research purposes. When reporting participants' statements, their identity information was anonymized, and each participant was represented by a code number. All data obtained during the research process was stored in accordance with ethical standards and was not shared with third parties.

FINDINGS

This section presents findings based on the thematic analysis of data obtained from semi-structured interviews conducted as part of the research. The data were analyzed following Braun and Clarke's (2006) six-step thematic analysis approach, and eight main themes were identified. These themes shed light on students' patterns of ChatGPT usage, their educational and professional perceptions, ethical concerns, and future expectations. Prominent sub-themes, explanations, and reflections from participant views are included under each theme.

Table 1. Thematic Analysis — Comprehensive Summary Table

Theme	Sub-Themes	Description	Prevalence (N=46)	Illustrative Quotes (Paraphrased)
1. Usage Patterns & Context	• Frequency of use • Task types (written vs. interpreting) • Prompting strategies	Students mainly used ChatGPT for written assignments and projects; rarely for interpreting. Prompting skills varied.	46 (100%)	“I mostly use it for essays and homework; not for interpreting practice.”
2. Pedagogical Advantages	• Time saving • Draft generation • Terminology & vocabulary support • Grammar correction • Confidence building	ChatGPT was considered helpful for quick drafts, improving speed, and providing linguistic support.	40 (87%)	“It helps me complete tasks faster and gives useful word alternatives.”
3. Practical Limitations	• Cultural/idiomatic inadequacy • Genre-specific weaknesses (literary, legal) • Stylistic and tone issues	Weaknesses in idioms, cultural elements, and creative texts; more reliable in technical/academic contexts.	37 (80%)	“It translated an idiom literally, which changed the meaning.”
4. Post-editing & Workload	• Need for revision • Editing strategies • Time trade-off (saving vs. extra work)	While ChatGPT speeds up initial drafts, extensive revision was often required, sometimes taking more time.	33 (72%)	“The draft saves time at first, but editing can take longer than expected.”
5. Ethical & Academic Concerns	• Plagiarism risk • Authorship/ownership • Institutional uncertainty	Students expressed concerns about plagiarism, originality, and unclear university guidelines.	29 (63%)	“Copying directly feels like plagiarism; I avoid doing that.”
6. Student Skills & Impact	• Confidence boost • Risk of dependency and skill atrophy • Learning through error analysis	Mixed impact: increased self-confidence, but fear of losing creativity and critical thinking with overuse.	28 (61%)	“It makes me more confident, but relying too much could harm my skills.”

7. Pedagogical Integration & Instructor Role	• Curriculum integration • Post-editing training • Ethical guidelines	Students emphasized that educators should guide proper use and integrate ChatGPT into courses.	35 (76%)	“Instead of banning it, teachers should train us on how to use it critically.”
8. Future of the Profession & Employment	• Post-editor role • New skill requirements • Optimism vs. anxiety	Students anticipated a shift towards post-editing roles; believed cultural expertise would remain human-driven.	26 (57%)	“Translators will work more as editors; machines can’t capture cultural depth.”

Theme 1: Usage Patterns and Context

All participants (100%) stated that they used ChatGPT more for written translation and homework-type tasks. It was observed that they preferred this tool especially for preparing articles, short translation texts, and homework drafts. It was stated that its use in interpreting applications was quite limited. It was also found that students' prompt creation skills (strategies for writing correct commands) varied in level. Participant 8 described this situation as follows: *“I generally use it for my written assignments; I don't find it suitable for interpreting.”*

Theme 2: Pedagogical Advantages

The vast majority of participants (87%) stated that ChatGPT made a significant contribution to the learning process. Students expressed that the application was useful in terms of saving time, creating drafts, providing terminology and vocabulary support, improving grammatical accuracy, and boosting confidence. It was emphasized that ChatGPT is particularly effective in generating ideas and offering alternative word suggestions during the pre-translation preparation phase. Participant 21 stated, *“It allows me to complete tasks faster and gives me ideas for word alternatives.”*

Theme 3: Limitations in Application

80% of participants stated that ChatGPT was inadequate in cultural and idiomatic expressions. It was stated that the translations produced by the model were inappropriate in terms of style and tone, especially in texts with specific contextual elements such as literary and legal texts. In contrast, the tool was found to produce more consistent results in technical and academic texts. Participant 32 summarized this as follows: *“It translated an idiom word for word; the meaning changed completely.”*

Theme 4: Post-Editing and Workload

72% of participants stated that while ChatGPT speeds up the translation process, it increases the need for revision and editing (post-editing). Students emphasized that the first draft saves time but the editing process takes longer than expected. This highlights the need to “strike a balance between time savings and additional workload.” Participant 16 stated, *“The first draft comes out quickly, but the editing part sometimes takes longer.”*

Theme 5: Ethical and Academic Concerns

63% of participants expressed concerns about plagiarism, originality, and ethical boundaries related to ChatGPT usage. Some students emphasized that AI-generated texts create uncertainty regarding authorship and ownership, and that there is a lack of clear institutional policy on this issue at the university level. Participant 7 described the situation as follows: *“Direct copying feels like plagiarism to me, so I'm careful.”*

Theme 6: Student Skills and Impacts

61% of participants stated that using ChatGPT had a confidence-boosting effect, while also pointing out the possibility of skill deterioration due to overuse. Some students stated that the tool offers learning opportunities by analyzing its errors, but that constant use could weaken creativity and critical thinking. This finding reflects an awareness that artificial intelligence tools should not become “teachers” but rather remain “guides.”

Theme 7: Pedagogical Integration and Instructor Role

76% of participants stated that ChatGPT should be consciously integrated into educational programs. Students emphasized that instructors should teach the critical and ethical use of this technology rather than banning it. Additionally, suggestions such as post-editing training and the creation of ethical guidelines were raised. Participant 40 expressed this as follows: *“Instead of banning it, teachers should teach us how to use it correctly.”*

Theme 8: Future of the Profession and Employment

57% of participants predicted that the translation profession would undergo a transformation with the spread of artificial intelligence. There was consensus that post-editing skills would come to the fore, but that cultural expertise would be preserved as a human-based value. Participants approach the future with both optimism and concern. Participant 19 summarized it as follows: *“Translators will now be in a regulatory position, but machines cannot provide cultural depth.”*

The findings generally indicate that ChatGPT holds significant potential as a supportive tool in translation education, but its use without pedagogical guidance and ethical awareness carries certain

risks. Students evaluate the tool positively in terms of productivity, speed, and terminology support; however, they take a cautious approach in terms of cultural accuracy, originality, and academic ethics. The findings emphasize the importance of educational guidance, critical awareness of usage, and ethical standards in the integration of artificial intelligence into translation education.

DISCUSSION

The findings from this study indicate that ChatGPT is increasingly being adopted by learners as a pedagogical tool in translation and interpreting education. Participants noted that ChatGPT provides significant advantages, particularly in terms of speed and time savings, terminology support, rapid draft generation, and language accuracy. These findings align with studies in the literature indicating that AI-based language models support the learning process by reducing the cognitive load of translation students (Bowker, 2020; Doherty, 2016; Kruk & Kałużna, 2025). In particular, students' use of ChatGPT results in error analysis during the translation process demonstrates that AI-supported reflection processes can enhance translation awareness, as stated by Lai and Li (2023). The speed at which AI tools such as ChatGPT operate can significantly reduce the total time required for the translation process, potentially leading to better learning outcomes by allowing students to focus on higher-level learning tasks rather than the mechanics of translation (Kruk & Kałużna, 2025).

However, students' experiences using ChatGPT are not limited to educational benefits. The results of the study show significant limitations in terms of cultural and idiomatic competence, stylistic differences specific to text types, and sensitivity to context. This finding aligns with the views of researchers such as Pym (2014) and Kenny (2018), who state that cultural transmission and meaning production still depend on the expertise of human translators. ChatGPT's inability to fully understand context-related details, particularly in literary and legal texts, supports the findings of Gaspari et al., (2020), who highlight the “cultural dependency” shortcomings of machine translation systems.

According to some findings in the study, although ChatGPT speeds up the text production process, it is necessary to perform comprehensive post-editing afterwards, and this situation may create additional time costs. This situation is similar to the concept of post-editing fatigue mentioned in previous studies (O'Brien, 2012; Koponen, 2016). Therefore, in order for AI-supported translation tools to be used effectively in educational settings, it is important to teach students post-editing strategies and to perform post-editing after AI-supported translations. Students' views on the future of the profession and the use of artificial intelligence suggest that artificial intelligence will increase its role in post-editing, but cultural competence will remain central for human translators.

Ethical and academic concerns constitute another noteworthy aspect of this research. The majority of participants expressed concerns about the risk of plagiarism, originality issues, and

uncertainties in university policies that may arise with the use of ChatGPT. This finding indicates the need to systematically address AI literacy and ethical AI use in translation programs (Gaspari et al., 2020; Garcia, 2015). Furthermore, views that excessive use of ChatGPT may weaken students' critical thinking and creativity skills over time bring the risk of “automation bias” (O’Brien, 2002) back to the forefront.

In conclusion, this study demonstrates ChatGPT's potential as a “digital support tool” in translation and interpreting education, while emphasizing the need for pedagogical integration to be carried out with critical awareness. These findings provide an important foundation for future translation pedagogy research, particularly for a more in-depth examination of the ethical, cognitive, and professional dimensions of AI-supported teaching environments.

CONCLUSION AND IMPLICATIONS

This study, by presenting translation and interpreting students' experiences and perceptions regarding the use of ChatGPT from a qualitative perspective, provides important findings aimed at understanding the place of AI-powered tools in translation pedagogy through the eyes of translation and interpreting students. The results demonstrate that ChatGPT stands out as a learning tool that saves students time, provides terminology support, and boosts their confidence, particularly in written translation practices. However, the system proved inadequate for cultural, idiomatic, and text-type-specific translations, leaving human interpretation and cultural expertise still paramount.

Students' ethical and academic concerns regarding ChatGPT use demonstrate the need for systematically addressing AI literacy and ethical awareness in translation education. In this regard, it is recommended that topics such as "ethical AI use," "automation bias awareness," and "critical digital literacy" be included in translation curricula. Furthermore, structured practices guided by faculty and diverse curricula designed to support students' critical thinking skills without becoming dependent on ChatGPT are needed. From a pedagogical perspective, considering the advancements in today's technological landscape, it seems more effective to use ChatGPT consciously and critically, rather than restricting it in translation training. Instructors can guide students and integrate this technology as a learning tool in stages such as post-editing, error analysis, and translation evaluation. This approach will support students in both utilizing generative AI tools and developing their own translation competencies.

Looking forward, the findings of this study demonstrate that the technological transformation in translation education is not only an instrumental but also a pedagogical restructuring process. Developing AI-supported course content in translation departments, establishing ethical guidelines, and supporting faculty with in-service training on these technologies are crucial for the sustainability of this process. In conclusion, it's clear that ChatGPT and similar generative AI tools have the

potential to enhance and transform traditional pedagogy in translation and interpreting education. However, for this transformation to occur effectively, policymakers, teachers, and learners must be aware of the risks that technology poses, as well as the opportunities it offers. In this context, future research that comparatively examines the impact of ChatGPT across different language pairs and educational levels would make significant contributions to literature.

REFERENCES

- Aleedy, M., Alshihri, F., Meshoul, S., Al-Harthi, M., Alramlawi, S., Aldaihani, B., ... & Atwell, E. (2025). Designing ai-powered translation education tools: a framework for parallel sentence generation using saultc and llms. *PeerJ Computer Science*, 11, e2788. <https://doi.org/10.7717/peerj-cs.2788>
- Alkhofi, A. (2025). Man vs. machine: can ai outperform esl student translations?. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 8. <https://doi.org/10.3389/frai.2025.1624754>
- Amaro, V. & Pires, M. D. J. (2024). Found in translation, lost in education: artificial intelligence's impacts on translation tertiary education in Macao. *Asian Education and Development Studies*, 13(4), 269-281. <https://doi.org/10.1108/aeds-01-2024-0012>
- Atarchi, K., El-Amari, A., & Marouane, M. (2024). The role of artificial intelligence translation tools in academic translation: faculties of pure sciences as a case study. *International Journal of Translation and Interpretation Studies*, 4(3), 07-17. <https://doi.org/10.32996/ijtis.2024.4.3.2>
- Bakhov, I., Bilous, N., Saiko, M., Isaienko, S., Hurinchuk, S., & Nozhovnik, O. (2024). Beyond the dictionary: Redefining translation education with artificial intelligence-assisted app design and training. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 23(4), 118–140.
- Bowker, L. (2020). Chinese speakers' use of machine translation as an aid for scholarly writing in English: a review of the literature and a report on a pilot workshop on machine translation literacy. *Asia Pacific Translation and Intercultural Studies*, 7(3), 288–298. <https://doi.org/10.1080/23306343.2020.1805843>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bundgaard, K. (2017). Translator attitudes towards translator-computer interaction – findings from a workplace study. *Hermes*, (56), 125-144. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v0i56.97228>
- Cheng, M. (2022). Practical exploration of English translation activity courses in colleges and universities under the background of artificial intelligence. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2022(1), 4547342. <https://doi.org/10.1155/2022/4547342>

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Doherty, S. (2016). Translations| The Impact of Translation Technologies on the Process and Product of Translation. *International Journal of Communication*, 10, 23. Retrieved from <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/3499>

Garcia, I. (2015). Cloud marketplaces: Procurement of translators in the age of social media. *The Journal of Specialised Translation*, 23(1), 18-38.

Gaspari, F., Almaghout, H., & Doherty, S. (2015). A survey of machine translation competences: Insights for translation technology educators and practitioners. *Perspectives*, 23(3), 333–358. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2014.979842>

Gholami, M. J. & Abdwani, T. A. (2024). The rise of thinking machines: a review of artificial intelligence in contemporary communication. *Journal of Business, Communication & Technology*, 3(1), 29-43. <https://doi.org/10.56632/bct.2024.3103>

Kenny, D. (2018). Machine translation. In *The Routledge handbook of translation and philosophy* (pp. 428-445). Routledge.

Koka, N. A. (2023). The integration and utilization of artificial intelligence (ai) in supporting older/senior lecturers to adapt to the changing landscape in translation pedagogy. *Migration Letters*, 21(S1), 59-71. <https://doi.org/10.59670/ml.v21is1.5939>

Koponen, M. (2016). Is machine translation post-editing worth the effort? A survey of research into post-editing and effort. *The Journal of Specialised Translation*, (25), 131-148. Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://jostrans.soap2.ch/issue25/art_koponen.pdf

Kruk, M., & Kałużna, A. (2025). Investigating the role of AI tools in enhancing translation skills, emotional experiences, and motivation in L2 learning. *European Journal of Education*, 60(1), e12859. <https://doi.org/10.1111/ejed.12859>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.

Muñoz–Basols, J., Neville, C., Lafford, B. A., & Godev, C. B. (2023). Potentialities of applied translation for language learning in the era of artificial intelligence. *Hispania*, 106(2), 171-194. <https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a899427>

O'Brien, S. (2012). Towards a dynamic quality evaluation model for translation. *The journal of specialised translation*, (17), 55-77. Retrieved from http://www.jostrans.org/issue17/art_obrien.php

O'Brien, S. & Moorkens, J. (2014). Towards intelligent post-editing interfaces. In W. Baur, B. Eichner, S. Kalina, N. Kessler, F. Mayer, & J. Orsted (Eds.), *Proceedings of the 20th FIT world congress* (pp. 131–137). Berlin: BDÜ.

O'Brien, S. (2002). Teaching post-editing: A proposal for course content. In *Proceedings of the Sixth EAMT Workshop*, 99–106. Manchester, UK.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

Pym, A. (2014). Translation skill-sets in a machine-translation age. *Meta*, 58(3), 487-503. <https://doi.org/10.7202/1025047ar>

Rusmiyanto, R., Huriati, N., Fitriani, N., Tyas, N. K., Rofi'i, A., & Sari, M. N. (2023). The role of artificial intelligence (ai) in developing English language learner's communication skills. *Journal on Education*, 6(1), 750-757. <https://doi.org/10.31004/joe.v6i1.2990>

Song, C., & Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1260843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>

Soysal, F. (2023). Enhancing translation studies with artificial intelligence (ai): challenges, opportunities, and proposals. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Uluslararası Filoloji Ve Çeviribilim Dergisi*, 5(2), 177-191. <https://doi.org/10.55036/ufced.1402649>

Tavares, C., Oliveira, L., Duarte, P., & da Silva, M. M. (2023). Artificial Intelligence: A Blessing or a Threat for Language Service Providers in Portugal. *Informatics*, 10(4), 81. <https://doi.org/10.3390/informatics10040081>

Tisdell, E. J., Merriam, S. B., & Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.

THE CONCEPT OF IDENTITY AND MINORITIES IN THE NOVELS OF FAREED RAMADAN

FERÎD RAMADÂN'IN ROMANLARINDA KİMLİK KAVRAMI VE AZINLIKLAR

Ömer Faruk DEĞİRMENCİ¹

Abstract

This study focuses on the life, literary identity, and novels of Bahraini screenwriter, short story writer and novelist Fareed Ramadan (1961–2020), who holds an important place in the Bahraini novel. Ramadan stands out as a writer who addresses the concepts of identity and minorities in his novels, through which he contributed to Bahraini literature. He was born in the city of Muharraq and received education in the field of civil aviation. Following his education, he began working in the banking sector; in addition, he was also involved in the fields of radio, television and cinema. Ramadan, who also reflected his multifaceted personality in the realm of literature, became a prominent figure through his prolific contributions, particularly in the genres of story and the novel. His short story collection *al-Bayad*, which is both his first and only published work in the short story genre, constitutes the initial example of his literary publication. Apart from this work, Ramadan left behind four novels titled *al-Tannour / A Cloud over Bab al-Bahrain*, *al-Barzakh / A Star on a Journey*, *al-Sawafih / The Water of Bliss* and *The English Ocean*. He passed away on November 6, 2020. In his first novel, the author draws attention to the existence of social strata with different national identities in societies around the world; in his second novel, he addresses the social transformations that took place in Bahrain as a result of various factors, including migration. In his third novel, he explores the process of adaptation of people who migrated from Iraq and Saudi Arabia to Bahraini society; in his fourth and final novel, he strongly criticizes the slave trade carried out by the British. In light of this information, the study first presents background information on the historical context of the Bahraini novel, followed by an overview of Ramadan's life, literary identity and works. Moreover, the absence of any studies in Turkey focusing on the Bahraini novel and Ramadan has been a major factor in the development of this research. This study, which has been written primarily by making use of Arabic references, aims to introduce Ramadan's prominent identity as a novelist within Bahraini literature.

Keywords: Bahrain, Literature, Novel, Fareed Ramadan.

Öz

Bu çalışmada Bahreyn romanında önemli bir yere sahip olan Bahreynli senarist, öykü ve roman yazarı Ferîd Ramadân'ın (1961-2020) hayatına, edebî kişiliğine ve romanlarına değinilmiştir. Ramadân, Bahreyn edebiyatına katkıda bulunduğu roman örneklerinde kimlik kavramı ile azınlıklar konusuna temas etmesi yönüyle öne çıkmış bir yazardır. Muharraq şehrinde dünyaya gelmiş; sivil havacılık alanında eğitim almıştır. Tahsil hayatının akabinde bankacılık alanında çalışmaya başlamış; bunun yanında radyo, televizyon ve sinema sektörlerinde de iştigal etmiştir. Bu çok yönlü kişiliğini edebiyat alanına da aksettiren Ramadân, öykü ve bilhassa roman türlerindeki üretkenliğiyle hafızalarda yer edinmiştir. Şöyle ki onun öykü türünde neşrettiği ilk ve tek yapıtı olan *el-Beyâd* (Beyaz) adlı öykü koleksiyonu, yazarın edebiyat alanında neşrettiği ilk örnek olmuştur. Bu eserin dışında ardında sırasıyla *et-Tennûr / Ğaymetun li Bâbi'l-Bahreyn* (Fırın/Bâbu'l-Bahreyn Üzerinde Bir Bulut), *el-Berzah / Necmetun fî Sefer* (Kıstak/Yolculukta Bir

¹ Öğr. Gör. Dr., Selçuk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, Yabancı Diller Ana Bilim Dalı, Konya, Türkiye, omerfaruk.degirmenci@selcuk.edu.tr

Yıldız), es-Sevâfih / Mâ'u'n-Ne'im (Akıp Gidenler/Ne'im Mahallesi'nin Suyu) ve el-Muhîtu'l-İncilîzî (İngiliz Okyanusu) başlıklarını taşıyan dört roman bırakan Ramadân, 6 Kasım 2020 tarihinde vefat etmiştir. Yazar, ilk romanında dünya üzerindeki toplumlarda farklı millî kimliklere sahip tabakaların varlığına dikkat çekerken; ikinci romanında çeşitli etkenlerden kaynaklı göç alan Bahreyn'de vuku bulan toplumsal dönüşümlere değinmiştir. Üçüncü romanında Irak ve Suudi Arabistan'dan Bahreyn'e göç eden insanların Bahreyn toplumuna uyum sağlama sürecini ele almış; dördüncü ve son romanında ise İngilizlerin gerçekleştirdikleri köle ticaretlerini şiddetle eleştirmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak söz konusu çalışmada sırasıyla Bahreyn romanının tarihsel arka planı hakkında bilgilere yer verilmiş; Ramadân'ın hayatı, edebî kişiliği ve eserlerine temas edilmiştir. Ayrıca Türkiye'de Bahreyn romanını ve Ferîd Ramadân'ı merkeze alan herhangi bir çalışmanın bulunmayışı, bu çalışmanın ortaya konmasında başlıca etken olmuştur. Çoğunlukla Arapça kaynaklardan istifade edilerek kaleme alınan bu çalışmayla Ferîd Ramadân'ın, Bahreyn edebiyatında öne çıkan romancı kimliği tanıtılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bahreyn, Edebiyat, Roman, Ferîd Ramadân.

Giriş

Bu çalışma, Körfez ülkelerinden biri olan Bahreyn'de roman türünün ortaya çıkışını ve sistemleşmesini, ülkesinin önde gelen romancıları arasında yer edinen Ferîd Ramadân'ın hayatını, eserlerini ve romancı kimliğini konu edinmektedir. Bu çalışma ile modern Bahreyn edebiyatının kayda değer türleri arasında yer alan roman türüne dair içerik analizi yapılması amaçlanmaktadır. Belirtilen amaç doğrultusunda cevaplandırılacak sorular şu şekildedir:

- * Modern Bahreyn romanının tarihsel arka planı nasıl şekillenmiştir?
- * Bahreyn romanının ilk örnekleri, ne zaman ortaya çıkmaya başlamıştır?
- * Ferîd Ramadân'ın Bahreyn romanındaki yeri ve önemi nedir?
- * Bahreyn romanında kaydedilen ilerlemelerin, ülkede görülen edebî faaliyetlere etkisi ne denli olmuştur?

Çalışma kapsamında elde edilen veriler:

- * Bahreyn romanının gelişim aşamalarına değinmesi hususunda tespit edilen boşluğu dolduracak olması,
- * Ferîd Ramadân'ın, roman örneklerinde ele aldığı konular itibarıyla muasır olan roman yazarları arasında temayüz eden romancı kimliğini tanıtacak olması bakımından önem arz etmektedir.

Buradan hareketle söz konusu çalışmada, sırasıyla Bahreyn romanı tarihine değinilecek; akabinde Bahreyn romanında önemli bir yere sahip olan Ferîd Ramadân'ın hayatına, eserlerine ve romancı kişiliğine temas edilecek ve son olarak Ramadân'ın romanlarındaki kimlik kavramı ile azınlıklar konusu ele alınacaktır.

Bahreyn Romanı Tarihine Genel Bir Bakış

Modern Bahreyn edebiyatında roman türü; şiir, kısa hikâye ve tiyatro gibi edebî türlere kıyasla daha geç bir dönemde ortaya çıkmıştır. Bu gecikmeye rağmen Bahreyn romanı, tıpkı kısa hikâye örnekleri gibi kısa süre zarfında kayda değer bir ilgiye mazhar olmuştur. Bahreyn insanının, ülkede bilhassa petrolün keşfedilmesiyle beraber ortaya çıkan problemlerine temas etmesi (eş-Şehvânî, 2014, s. 26), bunun yanında kapitalizme dayanan şirketlerin ve fabrikaların inşa edilmesi karşısında işçi sınıfının akıbetinin belirsizliğini aksettirmesi, bu türün revaçta olmasına katkı sağlamıştır.

Esasen Bahreyn romanı tarihi, Bahreynli yazar Muhammed ‘Abdumelik’in 1980 yılında *el-Cezve* (Meşale) başlığı altında neşrettiği esere dayanmaktadır (Esvâbullah, 2019, s. 37). Bu yapıt, Bahreyn’de modern anlamda neşredilen ilk roman olma özelliğine sahip olmasıyla müteakip yapıtlar adına tarihî bir örnek teşkil etmiştir (‘Âtiyye, 1988, s. 107). Şöyle ki Abdullah Halîfe’nin *el-Lâliu* (İnciler), *el-Kursânu ve’l-Medîne* (Korsan ve Şehir) ve *Uğniyetu’l-Mâi ve’n-Nâr*’ı; Emîn Sâlih’in *Uğniyetu E. S. el-Ûlâ*’sı ile Fevziye Reşîd’in *el-Hisâr* adlı romanı, 80’li yıllarda Bahreyn romanında öne çıkan örnekler arasında yer almıştır (Değirmenci, 2025, s. 161).

Diğer taraftan 80’li yıllarda Bahreyn edebiyatında sekiz roman neşredildiği bilinirken; akabindeki süreçte -90’lı yıllarda- ise bu türde ortaya konan örneklerin sayısında somut bir artışın yaşandığı görülmüştür. Daha önceki yıllarda Bahreyn romanında öne çıkan Muhammed ‘Abdumelik, Abdullah Halîfe, Emîn Sâlih, Fevziye Reşîd ve Mekkî Serhân gibi yazarların yanı sıra, Ferîd Ramadân, Ahmed ed-Dûsirî, ‘Abdulkâdir ‘Akîl ve Velîd Hâşim gibi isimler, 90’lı yılların önemli roman yazarları olarak tanınmışlardır. Ayrıca bu yazarlar, neşrettikleri roman örneklerinde önceki yıllarda yayımlanan yapıtların ele aldığı konulara değinmesine ek olarak; Bahreyn kadınının ülke toplumundaki yerine ve önemine temas etmiş, petrolün keşfinin ardından ülke ekonomisinde zuhur eden değişim ve dönüşümlerden bahsetmiş, ayrıca Bahreyn’in, toplumun tüm kesimlerini kuşatan birleştirici bir ülke olduğunu vurgulamışlardır (Değirmenci, 2025, s. 162-163).

2000’li yılların başından itibaren ise Bahreyn romanı, ülke genelinde teknolojik ilerlemelerin kaydedilmesi ve matbaa faaliyetlerinin çeşitlenmesi ile kayda değer bir mesafe katetmiştir. Nitekim 2000-2009 yılları arasındaki süreçte Bahreyn’de yayımlanan romanların sayısının on altıya ulaşması, bu türün yazarlar arasında revaç bulduğunun önemli bir tezahürü olmuştur. Hatta içinde bulunduğumuz XXI. yüzyılın ilk çeyreği itibarıyla iki yüzden fazla romanın telif edilmiş olması, romanın Bahreyn edebiyatında ne denli rağbet gören bir edebî tür olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Hülâsa şu isimler, son yirmi beş yıl içerisinde Bahreyn romanında varlık göstermiş önemli yazarlardan bazıları olarak zikredilebilir: Munîre el-Fâdıl, Cemâl el-Hayyât, Hüseyin el-Mahrûs, Abdullah el-Medenî, Muhammed el-Mâcid, Enîse Fahrû, Emîre Mehdî, Hatice Selmân, Abdulhamîd el-Kâid ve Latîfe Râşid Hamed (Hüseyin, 2021, s. 507-517).

Ferîd Ramadân'ın Hayatı, Eserleri ve Romancı Kimliği

Bahreynli öykü ve roman yazarı Ferîd Ramadân, 4 Kasım 1961 tarihinde Muharrak kentinde dünyaya gelmiştir. Sivil havacılık alanında eğitim almış, akabinde çalışma hayatını bankacılık sektörü üzerine şekillendirmiştir. 2003 yılına dek bu alanda çalışan Ramadân (Serhân, 2012, s. 596), bir yandan da Bahreyn basınında ve Arap dünyasında faaliyet gösteren bazı süreli yayınlarda yazarlık ve editörlük yapmıştır. Örneğin *el-Vatan* ve *el-Vakt* gazeteleri ile *Kelimât* dergisi, Ramadân'ın bilfiil görev aldığı süreli yayınlar arasında yer almıştır.

Bankacılık ve gazetecilik alanlarına ek olarak, radyo, televizyon ve sinema sektörleriyle de ilgilenen Ramadân, bu kapsamda birçok belgesel programının içeriklerinin oluşturulmasında bizzat bulunmuş; yine birçok dizinin ve filmin senaristliğini sürdürmüştür. Hatta gerek Bahreyn'de gerek de yurt dışında senaryo yazarlığı merkezli düzenlenen yarışmalarda jürilik yapmış; onun tüm bu çabaları, Ramadân'ın Arap sineması adına ne denli önem arz eden bir senarist olduğunu ortaya koymuştur (Değirmenci, 2025, s. 183). Yazar, 6 Kasım 2020 tarihinde vefat etmiştir.

Yazar, gençlik yıllarından itibaren edebiyata büyük bir ilgi göstermiş; ülkesinde ve Arap dünyasında edebiyat eksenli faaliyet gösteren topluluk ve cemiyetlerin yakın takipçisi olmuştur. Buna örnek olarak Bahreyn'deki edebî faaliyetlerin yürütülmesinde büyük pay sahibi olan *Usratu'l-Udebâ'* ve *l-Küttâb*, Ramadân'ın üyesi olduğu ve faaliyetlerini yakından takip ettiği edebî toplulukların başında gelmiştir.

Esasen Ferîd Ramadân'ın edebî kişiliği ve Bahreyn edebiyatında edindiği konum, öykü türünde neşrettiği bir koleksiyon ile bilhassa roman türünde yayımladığı dört eser üzerine şekillenmiştir (Hüseyin, 2021, s. 452). Nitekim *el-Beyâd* (Beyaz) adını taşıyan ve on bir kısa hikâye örneğinden müteşekkil olan öykü koleksiyonu, onun edebî anlamda ilk tecrübesi olarak kabul edilmektedir. Öte yandan öykücü kimliğinden ziyade romancı kimliğiyle öne çıkan yazar, roman türündeki ilk yapıtını 1994 yılında *et-Tennûr / Ğaymetun li Bâbi'l-Bahreyn* (Fırın/Bâbu'l-Bahreyn Üzerinde Bir Bulut) başlığıyla yayımlamıştır. Bu romanında Ramadân, dünya üzerinde var olmuş ve hâlen varlığını sürdüren toplumların her birinde kendilerine özgü millî kimlikleri taşıyan nice sosyal tabakanın mevcut olduğunu vurgulamıştır. Onun 2000'de neşredilen ikinci romanı, *el-Berzah / Necmetun fî Sefer* (Kıstak/Yolculukta Bir Yıldız) adını taşımaktadır. Zikri geçen yapıtta yazar, farklı sebeplerden kaynaklı Bahreyn'e gerçekleşen göçlerin ülke toplumunda meydana getirdiği değişim ve dönüşümlere temas etmiştir. 2006'da yayımlanan ve üçüncü romanı olan *es-Sevâfih / Mâ'u'n-Ne'im* (Akıp Gidenler/Ne'im Mahallesi'nin Suyu) adlı eserde Ramadân, Bahreyn'e özellikle Irak ve Suudi Arabistan'dan göç eden göçmenlerin Bahreyn toplumuna uyum sürecini ele almıştır. Yazarın dördüncü ve son romanı ise 2018'de *el-Muhîtu'l-İncilîzî* (İngiliz Okyanusu) başlığıyla neşredilmiştir. Yayımlanmasıyla büyük bir teveccühe mazhar olan Ramadân'ın bu yapıtı, İngilizlerin köle ticaretlerine ve misyonerlik faaliyetlerine şiddetle karşı bir duruş ortaya koymuştur (Değirmenci, 2025, s. 184-185).

Ferîd Raman'ın Romanlarında Kimlik Kavramı ve Azınlıklar Konusu

Bilindiği üzere Ferîd Ramadân, romanlarında bilhassa kimlik ile göç kavramlarını ve azınlıklar konusunu ele almasıyla (Hüseyin, 2021, s. 453) Bahreyn edebiyatında yer edinmiş bir isimdir. Şöyle ki Ramadân; *et-Tennûr / Ğaymetun li Bâbi'l-Bahreyn*'de ülkesinin, her biri farklı millî kimliklere mensup olan insan topluluklarını herhangi bir ayırım gözetmeksizin tek bir çatı altında bir araya getirerek kuşattığını ortaya koymuştur (Ramadân, 2014, s. 1-130). *el-Berzah / Necmetun fî Sefer*'de yazar, Bahreyn'e gerçekleştirilen göçler neticesinde ortaya çıkan toplumsal değişim ve dönüşümlere ışık tutmuştur (Halife, 2004, s. 83-87). Diğer taraftan *es-Sevâfih / Mâ'u'n-Ne'im*'de yine göç olgusuna dikkat çekmiş, Bahreyn'e göç eden insanların yeni hayatlarına uyum süreçlerini nasıl geçirdiklerini aktarmıştır (Değirmenci, 2025, s. 185). Son edebî yapıtı olan *el-Muhîtu'l-İncilîzî* başlıklı romanında ise Ramadân; sayı bakımından az oldukları için azınlık olarak görülen, bu yüzden millî kimlikleri bilmezden gelinen ve asimile edilen nice insan topluluğunun özgür bir hayat yaşama hakkının daima var olduğunu dile getirmiştir (Ramadân, 2018, s. 1-430). Tüm bu bilgiler ışığında denebilir ki Ferîd Ramadân, eserlerinde ele aldığı konuların özgün ve kendine has olması hasebiyle Bahreynli diğer roman yazarları arasında önemli bir konum elde etmiştir.

Sonuç

İlk örneklerinin görülmeye başlamasıyla beraber Bahreyn romanı; Bahreyn edebiyatında şiir, kısa hikâye ve tiyatro türlerinden daha geç bir zamanda neşet etmiştir. Ancak kısa bir süre zarfında yazarların yoğun rağbetine mazhar olmuş, bunun yanında genel olarak sosyal konulara temas etmesi yönüyle Bahreyn toplumu nezdinde geniş bir kitlenin büyük ilgi duyduğu bir tür hâline evrilmiştir. Hâliyle bu duruma zemin hazırlayan en temel nedenin, romanın; bilhassa petrolün keşfiyle beraber insanların günlük hayatta karşılaştıkları problemleri dile getirmede ve bununla beraber Bahreyn toplumunun tabakaları arasında beliren aykırılıkları aksettirmede bir araç olarak görülmesi olduğu ifade edilebilir. Bilindiği üzere Ferîd Ramadân da petrolün keşfinin ardından Bahreyn'e gerçekleştirilen göçlerin toplumda meydana getirdiği değişim ve dönüşümlere temas eden romancı kimliğiyle Bahreyn romanında kendine özgü bir konum elde etmiştir. Hatta yazarın vefatının ardından onun temas ettiği konulardan ilham alınarak neşredilmiş roman örneklerinin var olması, Ramadân'ın, Bahreyn romanının ele aldığı konulara yeni bir soluk kazandırdığı gerçeğini açıkça ortaya koymaktadır.

Hülasa bu çalışmanın, ülkemizde Bahreyn edebiyatı ile romanına ve bilhassa da Ferîd Ramadân'ın romancı kimliğine değinen akademik çalışmaların yetersiz oluşundan kaynaklı fark edilen boşluğu dolduracak olması öngörülmektedir.

Kaynakça

- ‘Atiyye, A. M. (1988). *Kelimât min Cuzuri’l—Lu’lu’: Dirâse fî Edebi’l-Bahreyni’l-Hadîs*. Kahire: el-Hey’etu’l-Mısriyyetu’l-‘Âmme.
- Değirmenci, Ö. F. (2025). *Bağımsızlık Sonrası Bahreyn’de Edebî Çevre* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Esvâbullah, ‘U. C. (2019). *et-Temsîlu’s-Serdî li’l-Âhar fî’r-Rivâyeti’l-Halîciyye Dirâse fî Rivâyât Muntekât (1990-2015)* (Doktora Tezi). Câmi‘atu’l-Basra Kulliyyetu’l-Âdâb, Irak.
- Halîfe, A. (2004). er-Rivâyetu’l-Bahreyniyyetu Tetekevvenu. *Kelimât*, (21), 75-93.
- Hüseyin, F. (2021). *Târîhu’s-Serd ve Funûnihî fî’l-Bahreyn (1941-2018)*. Bahreyn: Ustratu’l-Udebâ’ ve’l-Küttâb.
- Ramadân, F. (2014). *et-Tennûr: Ğaymetun li Bâbi’l-Bahreyn*. Bahreyn: Dâru Mes‘â li’n-Neşr ve’t-Tevzî‘.
- Ramadân, F. (2018). *el-Muhîtu’l-İncilîzî*. Lübnan: Dâru Suâl.
- Serhân, M. M. (2012). *Mu‘cemu’l-Müellifîne’l-Bahreyniyyîn*. Bahreyn: Merkezu ‘Îsa’s-Sekâfî.
- eş-Şehvânî, H. N. (2014). *Sûratu’r-Racul fî’l-Mütehayyeli’n-Nisvî fî’r-Rivâyeti’l-Halîciyye* (Yüksek Lisans Tezi). Câmi‘atu Katar Kulliyyetu’l-Âdâbi ve’l-‘Ulûm, Katar.

FARKLILIKLAR İÇİNDE ALTYAZI/DUBLAJ ÇEVİRİSİ: ETHOS (BİR BAŞKADIR) DİZİSİNDE KADINLARIN DİYALOGLARI*

SUBTITLING/DUBBING ACROSS THE DIVIDE: THE WOMEN'S DIALOGUES IN THE TURKISH SERIES ETHOS*

Özlem GÜLEN¹

Öz

Ethos (Türkçe adıyla ‘Bir Başkadır’), dijital yayın platformu Netflix üzerinden 2020 yılında yayına sunulan bir Türk dizisidir. Diziye konu olan hikâye, farklı toplumsal, kültürel ve ekonomik arka planlara sahip olan kadın karakterler etrafında şekillenmektedir. Bugüne kadar yalnızca bir sezonu yayına giren bu dizi, karakterlerin dini inançları, farklı yaşam tarzları ve birbirine zıt dünya görüşleri nedeniyle ortaya çıkan gerilimlerle başlamasına rağmen, karakterler arasında zaman içerisinde gelişen bir karşılıklı anlayış ile sona ermektedir. Karakterlerin birbirleriyle olan ilişkilerinde ortaya çıkan bu belirgin değişim, karakterlerin kendi ‘ötekilerine’ yönelik söylemleri ve birbirleriyle kurdukları diyaloglar üzerinden titizlikle işlenmektedir ve bu durum, onların hem toplumsal statüsünü hem de kimliklerini inşa eden ve tanımlayan dini ve siyasi duruşlarını da doğrudan yansıtmaktadır. Bu nedenle, dizide yer alan kadınların benimsedikleri farklı dil kullanımları ve kurdukları diyaloglar, aralarındaki farklılıklara rağmen ulaştıkları sağduyunun yanı sıra, dizideki olay örgüsü ve karakter gelişiminin de anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Dizinin bu dikkate değer yönü, özellikle dizi için yapılan görsel-işitsel çeviriler söz konusu olduğunda çok daha önemli bir husus haline gelmektedir. Burada bahsi geçen noktalardan yola çıkılarak, bu çalışma, Ethos (Bir Başkadır) dizisinin şu ana kadar yayınlanmış olan ve toplamda sekiz bölümden oluşan tek sezonunu örneklem olarak almaktadır. Bu örneklem dahilinde, söz konusu kadın karakterlerin söylemleri üzerinden değiştiği gözlemlenen bakış açıları ve kimliklerine odaklanılmakta ve karakterlerin diyalogları için yapılan İngilizce altyazı ve dublaj incelenmektedir. Bu çerçevede, çalışmanın bulguları kadınların mevcut sosyopolitik yapılarla doğrudan bağlantılı olan özgün kimlikleri ve değişen düşünce yapılarının birer yansıması olarak gözlemlenen dil kullanımı ve diyaloglarının yeniden şekillendirilmesinde altyazı ve dublaj çevirisinin rolü ve önemine ışık tutmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Görsel-işitsel çeviri, kimlik, dublaj, altyazı çevirisi, kadın söylemi.

Abstract

Ethos (known in Turkish as ‘Bir Başkadır’) is a Turkish series released on Netflix in 2020, presenting a story that revolves mainly around female characters from diverse social, cultural and economic backgrounds. Starting with the tensions that emerge between the characters due to their differing religious beliefs, varied lifestyles, and conflicting worldviews, the series —which consists of a single season up to now— concludes with a sense of mutual understanding gradually developed among them. This marked shift in their relationships is meticulously traced through the characters’ discourse toward their ‘others’ and the dialogues among them, which directly reflect their sociological status, as well as their religious and political standing that shapes and defines their identities. Therefore, the diverse language and dialogues of women play a central role in understanding both the narrative structure and character development in the series, along with the later established common sense between them despite their differences. The significance

* Bu makale, the 5th International Congress on Language and Translation Studies adlı akademik kongrede sözlü olarak sunulan ancak tam metni yayımlanmayan “Farklılıklar İçinde Altyazı Çevirisi: *Ethos* (Bir Başkadır) Dizisinde Kadınların Diyalogları” adlı tebliğin içeriği geliştirilerek ve kısmen değiştirilerek üretilmiş hâlidir.

¹ Doktor Öğretim Üyesi, Haliç Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngilizce mütercim Tercümanlık Bölümü, İstanbul, Türkiye, ozlemgulen@halic.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5175-3462

of this particular aspect becomes notably paramount when addressing the audiovisual translations of the series. Building on the aforementioned points, this study analyzes the sole season of the series consisting of eight episodes and examines the English dubbing and subtitling of the women's dialogues in the series, specifically referring to the evolving perspectives and identities of female characters through their discourse. Within this framework, the findings of the study elucidate the pivotal role of dubbing and subtitling in reshaping women's language and dialogues, which serve as manifestations of their distinctive identities and dynamic mindsets intricately linked to the prevailing sociopolitical structures.

Keywords: Audiovisual translation, identity, dubbing, subtitling, women's discourse.

Introduction

The representation of women in the media has been a concern of feminists since the 1970s, leading to the emergence of feminist film theory (Smelik, 2016: 1). With the objective of analyzing the representation of women, many approaches have been developed within feminist film theory over time, focusing on gaze, psychoanalysis, language, and discourse, among others (see Mayne, 1985). Like many other aspects addressed within this theoretical framework, language also holds a critical significance in feminist film discussions.

The dialogues of women in films are not only significant in feminist filmmaking and theory but also in translation studies and translation practices, which enable them to circulate the world. Focusing on feminist film theory and translation, which are regarded as two key agents in the representation of women within feminist principles and in the global circulation of women's dialogues, this study aims to discuss how translated women's dialogues convey women's representation and inter-female relationships. Within this framework, a comparative analysis is conducted by focusing on subtitling and dubbing, the two most commonly preferred types of translation in film and television translation.

The series selected as the sample for the comparative analysis is *Ethos* (titled *Bir Başkadır* in Turkish), which was released on the Netflix platform in 2020. The series consists of one season with eight episodes, all of which are included as examples in this study. The reasons for selecting the series as the sample are multifaceted. The show features leading women characters and explores the intersectionality of gender and class. It also demonstrates the transformability of social, cultural, and religious norms while bridging politically imposed divides. Moreover, the series emphasizes building understanding through dialogue and portrays the gradual formation of sisterhood among women from different backgrounds. The examples selected from the dialogues of female characters in the series are categorized under conflict, reconciliation, and solidarity. The study discusses how the establishment of the gradually developed bond of *sisterhood* among women is constructed through translated dialogues.

1. Translation and Women's Dialogues in Audiovisual Media

Within feminist film theory, which examines the presence of women in media across various aspects, women's dialogues occupy a distinctive position. Alison Bechdel's cartoon "The Rule" dated 1985, clearly reveals the importance feminists attribute to women's dialogues, which has also constituted one of the foundations of feminist film theory. The cartoon sets out three basic 'rules' to watch a film, thereby highlighting the prominent place of women's dialogues in the cinema as follows: "It has to have at least two women in it, who, two, talk to each other about, three, something besides a man."¹ These rules have eventually become the criteria used in feminist film theory to assess the extent to which films conform to feminist principles.

Given the importance of language and discourse of film characters, dialogues between women in cinema enhance the impact of several approaches within feminist film theory including women's visibility (Haskell, 2016), portrayal/representation of women (Silverman, 1983), *female gaze* (Mulvey, 1975), female language (Metz, 1982), intersectional understanding of gender (hooks, 2015; Crenshaw, 1989), female identity (Butler, 1990) and queer identities (Rich, 1993; White, 1999; de Lauretis, 1991). Thereby occupying an essential role in the creation of feminist films, women's dialogues are also a subject of debate that can be raised in feminist translation studies, as their translation allows these films to reach a global audience.

The feminist translation approach within audiovisual translation for films and/or TV series, which also draws on the perspectives of feminist film theory (von Flotow & Josephy-Hernández, 2019), centers upon the transfer of women's dialogues while integrating the multimodality of these audiovisual products. Particularly with regard to women's dialogues, the rendering of character and relationship development among female characters becomes a primary concern in translation, alongside the multimodal elements. In the context of films featuring women characters at the forefront, the content of their dialogues, ranging from conflict to mutual understanding and the development of sisterhood, emerges as a key factor to consider in translation.

The following chapter of this study analyzes women's dialogues in the subtitles and dubbing of the Turkish series *Ethos* through a feminist perspective. This comparative analysis highlights the transfer of women's dialogues with varying content, revealing the gradual changes and improved development of their relationships.

2. Analysis of the Subtitle of *Ethos*

Ethos begins with Meryem, a cleaning worker, visiting her psychiatrist Peri for treatment, and follows the lives of these two women as well as the people and events surrounding them. The series, which is predominantly centered on female characters and whose narrative largely unfolds through

¹ See <https://dykestowatchoutfor.com/the-rule/>

their perspectives and experiences, as Erkılıç and Duruel Erkılıç (2022: 37) suggest, "...can be read as a call for confrontation for a new cognitive map, especially in a period when people's desire to coexist has been severely damaged. The series has opened a space for people from different classes/identities to reflect on or to recognize each other's lifestyles." Consequently, the series is open to examination not only in terms of cultural transfer in translation (Çavuşoğlu, 2022) but also concerning the language employed. (Kuşçu Özbudak, 2022: 462). In the subsequent sections, which will examine women's dialogues as part of this cultural transfer and linguistic component, the study will explore how, despite initially experiencing conflict and the artificial divisions that separate them, women gradually develop bonds that are conveyed through translated dialogues.

2.1. Conflict

The series *Ethos* begins with the dialogues of women characters from contrasting backgrounds. Prompted by prejudices and taboos, the initial stages of women's communication exhibit notable tension.

Example 1.

The table below presents an excerpt from the first dialogue between Peri, the psychiatrist, and Meryem, a cleaner. Meryem is a religious person who frequently seeks advice from the hodja in her neighborhood, which contrasts with Peri's perspective as a highly educated woman with a secular upbringing. When Meryem unintentionally reveals the name of Sinan, for whom she harbors a secret affection, Peri attempts to discuss him, and Meryem becomes angry. Therefore, during the dialogue, not only do the women's religious beliefs but also their ways of talking or refraining from talking about romantic relationships diverge.

Table 1.

ST:	Peri: Sinan Bey'le ilgili hocayla konuşma istersen diyorum. ... Meryem: Ben Hoca Efendi'ye ne anlatılır ne anlatılmaz, biliyorum abla. Sen hiç merak etme. Sinan Bey'in de lafını ettim diye belledin, kaçtır sorup duruyorsun. Huzursuz ediyorsun insanı. "Geç kaldım." diyorum sana. "Çocuğu alacağım okuldan." diyorum. Deli götünü bellemiş gibi sorup durma abla. Tuttun zeytin dalını, sallayıp duruyorsun. Şifa bulmaya geldim ben sana, dedikodu yapmaya gelmedim. ¹
Subtitle	Dubbing
Peri: But if you like, don't talk to the Hodja about Mr. Sinan. Meryem: I know what to tell and what not to tell the Hodja, sister. Don't you worry. Just	Peri: I am asking that you not tell the Hodja about Mr. Sinan. Meryem: Believe me, I can decide what to talk to Hodja about on my own. You don't

¹ En.

Peri: I'm saying, if you want, talk to the hodja about Mr. Sinan.

...

Meryem: I know what is proper to tell the hodja and what is not, sister. Don't you worry. You assumed it was because I mentioned Mr. Sinan, and you've been asking about him nonstop. You're making people uneasy. I tell you, "I'm late." I tell you, "I'm going to pick the child up from school." Stop making a fuss over nothing, sister. I came to you for healing, not to gossip.

because I mentioned Mr. Sinan, you've kept asking, making me uncomfortable. I told you I'm late. I'm going to pick up the kid. Don't keep asking the same question like crazy. You've got a bee in your bonnet about it. I came here to get better, not to gossip.	have to worry about that. So, I mentioned Sinan. So what? You just keep pushing on it. I told you I'm already going to be late picking up my niece. And you keep asking the same silly question, pretending like we're friends or something. I came up here to get better, not to sit around and trade gossip.

When Peri tells Meryem “Sinan Bey'le ilgili hocayla konuşma istersen diyorum.” (*I'm saying, if you want, talk to the hodja about Mr. Sinan.*), Meryem experiences discomfort and reprimands Peri by stating “Ben Hoca Efendi'ye ne anlatılır ne anlatılmaz, biliyorum abla.” (*I know what is proper to tell the hodja and what is not, sister.*). In the subtitles, this sentence is rendered as “I know what to tell and what not to tell the Hodja, sister.”, whereas in the dubbing it is translated as “Believe me, I can decide what to talk to Hodja about on my own.” When comparing these two translations, it is observed that while the subtitling preserves the same angry tone as the source text, the dubbing intensifies this tone by adding the emphasis “believe me” and replacing the verb “know” with “decide on my own,” thereby highlighting the character’s frustration and autonomy and heightens the tone of the conflict between the characters.

Example 2.

In addition to the example above, which illustrates Meryem’s discomfort and agitated reaction, a different form of discomfort is also observed in the case of Peri. The tables below present Peri’s acknowledgment of her discomfort caused by Meryem and highlight their distinct perspectives regarding the concept of ‘marriage’. Table 2 shows the dialogue between Peri and Meryem and Table 3 displays Peri’s reaction to the given dialogue.

Table 2.

ST:	Peri: Sen evlenmek istiyor musun? Meryem: İsterim tabii, kim istemez? ¹
Subtitle	Dubbing
Peri: Do you want to get married? Meryem: Of course I do. Who wouldn't?	Peri: Do you want to get married? Meryem: Yes, of course. Who wouldn't want to be?

Table 3.

ST:	Peri: Ben. Ben istemem. Söylesem dedim bir an. Ben istemiyorum Meryem evlenmek falan desem, kaçıyorum desem. Gülbin: Kaçıyor musun? Peri: Canım lafın gelişi söylüyorum. Üzerine gitmek istedim yani, uğraşmak istedim resmen. ²

¹ En.

Peri: Do you want to get married?

Meryem: Of course I do, who wouldn't?

² En.

Subtitle	Dubbing
Peri: Me. I don't want to. I considered telling her. "I don't want to get married, Meryem. I'm avoiding it."	Peri: Me. I wouldn't. I thought about telling her that. "They'll never catch me. I'm running away from all of that stuff, Meryem."
Gülbin: Are you avoiding it?	Gülbin: Are you?
Peri: I'm just kidding. I just wanted to mess with her and tease her.	Peri: I mean, no. I was just so frustrated by her. I wanted to shake her up a bit.

As Peri contrasts her approach to 'marriage' with Meryem's, she explicitly acknowledges the frustration elicited by Meryem's presence. This is evidenced by her words declaring "Üzerine gitmek istedim yani, uğraşmak istedim resmen." (*I actually wanted to challenge her, to tackle her directly.*) The translation of this phrase appears in the subtitle as "I just wanted to mess with her and tease her.", which, similar to the previous example, shows a confrontational approach to almost the same extent as the source text. Alternatively, the dubbing renders the same phrase as "I was just so frustrated by her. I wanted to shake her up a bit." by making an addition that clearly suggests "I was just so frustrated by her.". This translation choice in the dubbing, once again, articulates a more combative expression and a markedly pronounced conflict.

In examining how subtitling and dubbing translations convey conflict in women's dialogues, it is observed that both types of translation preserve the conflictual content. On the other hand, it has been noted that the additions made in the dubbing translation particularly render these conflict-laden dialogues more pronounced.

2.2. Reconciliation

The conflicts and contradictions between the characters are followed by stages of reconciliation, particularly in the case of Peri. By confronting the past shaped by their prejudices and internal barriers, the characters begin to adopt a more understanding and tolerant attitude.

Example 3.

The audience of the series can identify a former patient of Peri, who also wear a headscarf like Meryem and provokes discomfort in Peri. Since Meryem reminds Peri of Hazal, Peri inadvertently addresses Meryem as "Hazal" in a momentary lapse of attention. Being called by another person's name deeply upsets Meryem, while Peri feels both shocked and distressed for having made such a mistake.

Peri: Me? I don't want to. I just thought I'd say it, not seriously. If I said, "I don't want to get married or anything, Meryem," it means I'm avoiding it.

Gülbin: Avoiding it?

Peri: I'm just saying it without meaning it. I actually wanted to challenge her, to tackle her directly.

Table 4.

ST:	Peri: Ben bekleyeceğim seni Hazal. Meryem: Hazal mı? Peri: Hazal? Meryem, ben neden Hazal dedim, bilmiyorum. Meryem, kusura bakma. A... Ya... Kafam karıştı bir an... Ben... Meryem: Yok, olsun, önemli değil. Oldu abla, iyi günler size. ¹
Subtitle	Dubbing
Peri: I'll be expecting you, Hazal. Meryem: Hazal? Peri: Hazal... I don't know why I just said Hazal, Meryem. Meryem, please excuse me. I was confused for a second, I... Meryem: No, it's okay. Okay, have a nice day.	Peri: I hope you'll come back, Hazal. Meryem: Wait, "Hazal"? Peri: Did I just call you that? Meryem, oh my God. I'm so sorry. Meryem, I don't know where that came from. It's just one of those days where everything-- Meryem: No, it's okay. Well, goodbye again. Have a nice day.

The source text exhibits Peri's confusion and astonishment through exclamations and fragmented sentences: "Hazal? Meryem, ben neden Hazal dedim, bilmiyorum. Meryem, kusura bakma. A... Ya... Kafam karıştı bir an... Ben..." (*Hazal? Meryem, I don't know why I said Hazal. I'm sorry, Meryem. Ah... I... My mind just got a little confused for a moment... I...*). The subtitle translates this part of the dialogue as "Hazal... I don't know why I just said Hazal, Meryem. Meryem, please excuse me. I was confused for a second, I...", which similarly aligns closely with the meaning of the source text. On the other hand, the dubbing not only retains the apology present in the source text as "I am sorry" but also incorporates additions such as "oh my God" and "It's just one of those days where everything". Consequently, it produces a text that conveys emotions more intensely than the subtitles.

Example 4.

The scene in which Peri recounts this incident is particularly striking in terms of her utterances. In addition to experiencing a sense of guilt, she also confronts herself directly as shown in the Table 5 below.

Table 5.

ST:	Peri: Sıkıldım! Bacak kadar kızın karşısında ezilip büzülüp... Çıkıverdi ağzımdan. Nereden çıktı? Niye öyle dedim? Meryem kızın adı. Biliyorum. Unutmadım. Karıştırmadım. Ama çat diye çıktı ağzımdan. Niye? ²

¹ En.

Peri: I'll wait for you, Hazal.

Meryem: Hazal?

Peri: Hazal? Meryem, I don't know why I said Hazal. I'm sorry, Meryem. Ah... I... My mind just got a little confused for a moment... I...

Meryem: No, it's okay, it doesn't matter. It's fine, sister. Have a good day.

² En.

Peri: I'm fed up! Shrinking and cowering in front of a very young girl... It just slipped out. Where did that come from? Why did I say it? The girl's name is Meryem. I know. I haven't forgotten. I didn't mix it up. But it just blurted out. Why?

Subtitle	Dubbing
Peri: I'm tired! I feel embarrassed in front of that young girl! It just came out of my mouth! Where did it come from? Why did I say that? Her name is Meryem, I know. I didn't forget, I didn't mix the up! But I just said it. Why?	Peri: I'm sick of it! And I'm sick of the way I let this stupid girl get to me! I don't know why I called her that! It's not like I'd forgotten her name. Meryem, that's it. But no... Something just comes over me. I know I should be able to control it, but I can't.

This example highlights two noteworthy aspects. To begin with, the phrase of Peri “Bacak kadar kız” (*a very young girl*) is conveyed in very different forms in the subtitles and the dubbing. While the subtitle presents it as “that young girl,” emphasizing Meryem’s youth, the dubbing renders it as “this stupid girl,” which carries an insulting connotation. Therefore, although the subtitle conveys the notion of confrontation and the development of understanding toward Meryem, the dubbing maintains the sense of conflict, resulting in a loss of coherence in meaning, storyline, and character development in the dubbed version.

Another important aspect concerns Peri’s remarks about her self-control. She exclaims about having forgotten Meryem’s name, saying, “Unutmadım. Karıştırmadım. Ama çat diye çıktı ağzımdan. Niye?” (*I haven't forgotten. I didn't mix it up. But it just blurted out. Why?*). The subtitle transfers this sentences as “I didn’t forget, I didn’t mix the up! But I just said it. Why?”, which directly reproduces the self-questioning in the source text. In contrast, the dubbing translates the same sentences as “But no... Something just comes over me. I know I should be able to control it, but I can’t.”, in which, rather than a direct translation, it is observed that the text has been largely modified in English. In fact, in the dubbing, the expressions go beyond the notion of self-questioning, offering an explanation that the situation occurs beyond the character’s control and that she has no power over it.

The examples examined here demonstrate that translation occupies a critical position, particularly in the portrayal of character construction and the presentation of character development through discourse. At these points, which are critical for understanding the characters’ attitudes at the end of the story, it is observed that, even though the dubbing translation sometimes deviates from the meaning of the source text, both types of translation largely reflect the characters’ shifts in thought.

2.3. Solidarity

Although the narrative begins with conflicts, a series of events and confrontations experienced by the characters gradually lead, toward the end of the series, to the emergence of understanding, tolerance, and solidarity among the female characters.

Example 5.

The following excerpt from one of the dialogues between Peri and Meryem toward the end of the series illustrates the strong bond formed between them. At a moment when Peri believes that

Meryem will never return to her office for therapy, Meryem unexpectedly shows up. In a moment of shock and emotional overwhelm, Peri begins to cry, while Meryem eagerly recounts the events that have occurred in her life.

Table 6.

ST:	Meryem: Abla! Abla. Yenge ortaya çıktı vallahi abla. Daha yüzünü göremedik de. Abimi aramış telefonda. Siz iyisiniz inşallah? Abla? Siz çıkıyorsanız ben şey yapmayayım. Peri Abla? Ne oldu? ¹
Subtitle	Dubbing
Meryem: Sister! We heard from my sister-in-law. We haven't seen her in person yet, but she called my brother. You are well, inshallah? Sister? If you are leaving, I won't bother you... Sister? Sister Peri? What's wrong?	Meryem: Oh! You're here! Ruhiye finally turned up. We haven't seen her yet, though she called Yasin on the phone. It's good news, isn't it? What? Have I come at a bad time? Oh. Oh my! What...

One of the most notable moments in the dialogue is Meryem's utterance "Abla! Abla." (*Sister! Sister.*). While the subtitle renders this expression as "Sister!", the dubbing employs an alternative lexical choice. Even though the source text and subtitle reiterate the term "Sister" multiple times, such as "Sister? Sister Peri?" in the following parts of the conversation, the dubbing omits any reference to that term and instead renders her address as "Oh! You're here!". In this sense, the dubbing creates a sense of distance between the characters, even though the scene itself portrays them as drawing closer.

The second notable aspect of the dialogue concerns the moment when Meryem inquires about Peri's well-being, saying, "Siz iyisiniz inşallah?" (*I hope you're well?*). The subtitle renders this utterance as "You are well, inshallah?", thereby sustaining Meryem's tone of sincerity. Conversely, the dubbing pronounces "It's good news, isn't it?". In this way, it appears that Meryem is not inquiring about Peri's well-being, but is merely questioning whether what she has mentioned can be considered good news. This shift undermines the sense of empathy and understanding that Meryem displays toward Peri.

Example 6.

The dialogue below is taken from Meryem and Peri's final therapy session. This dialogue is critical in that it demonstrates how the characters have finally reached a common ground and established a genuine connection. In their conversation about courage and madness, which they approach from two different perspectives, the characters ultimately converge on a shared understanding.

¹ En.

Meryem: Sister! Sister. My sister-in-law has shown up, really, sister. We haven't even seen her face yet. She called my brother on the phone. I hope you're well? Sister? If you're leaving, I won't... you know.
Sister Peri? What happened?

Table 7.

ST:	Peri: İyi oldu o zaman belki de böyle bir yolculuğa çıkması. Kendisi için de, ailesi için de. Sizin için, çocukları için. Çok cesur bir davranış ayrıca, takdir etmek lazım. Meryem: Yani sen cesur diyorsun, ben deli diyorum, aynı şey yani. Peri: Cesaretle yapılan her davranış delilik mi olur sence? Meryem: Ya, bir laf vardır ya, cahil cesareti derler. Bu o abla, o yani. Böyle cesareti kim ne yapsın?¹
Subtitle	Dubbing
Peri: Then, maybe it was good that she took a trip like that. For herself and for the family, for you, for the kids. Her bravery deserves an appreciation. Meryem: She's brave to you, crazy to me. It's the same thing.	Peri: It sounds to me like this trip of hers was a good thing. Good for her and the children. Good for the whole family. It was a very brave thing she did if you think about it. Meryem: I guess, but I wouldn't call it brave. I think I would call it crazy.

Primarily, while describing what her sister-in-law Rukiye has done, Meryem characterizes these actions as “crazy,” whereas Peri interprets them as acts of courage. In response, Meryem reconciles both perspectives by saying, “Yani sen cesur diyorsun, ben deli diyorum, aynı şey yani.” (*You call it brave, I call it crazy—same thing, really.*). The subtitle renders this sentence as “She’s brave to you, crazy to me. It’s the same thing,” thereby emphasizing that, even though the characters employ different expressions, they come to a mutual recognition of meaning. Nevertheless, the expression is translated in the dubbing as “I guess, but I wouldn’t call it brave. I think I would call it crazy.”, which deviates clearly from the meaning conveyed in the source text. In the dubbing, Meryem explicitly objects to Peri’s characterization of Rukiye’s actions as “brave” and asserts her own preference for the term “crazy,” reflecting her perspective. Moreover, the omission of the phrase “it is the same thing” from the translation results in a diminished sense of reconciliation between the characters.

The establishment of understanding, reconciliation, and solidarity among the female characters, which constitutes one of the most significant aspects of the series, renders the conveyance of the notion of “sisterhood,” evoked in the film, even more important. From this perspective, in the comparison between the subtitling and dubbing, it can be observed that while the concept can be effectively constructed in the subtitle, the dubbing translation exhibits certain shortcomings in this regard.

Conclusion

This study demonstrates that the audiovisual translation of women’s dialogues in *Ethos* not only conveys the notion of sisterhood but also reflects the process through which this idea is gradually

¹ En.

Peri: Then perhaps it’s good that she’s embarking on such a journey. For herself, for her family. For you, for the children. It’s also a very brave act; it deserves admiration.

Meryem: You call it brave, I call it crazy—same thing, really.

Peri: Do you think every act done with courage is madness?

Meryem: You know that saying, “fools rush in”? That’s her, sister. Who can do anything about courage like that?

developed. The analysis indicates that subtitles and dubbing differ significantly, particularly in their representation of the stages progressing from initial conflict to reconciliation, solidarity, and ultimately sisterhood. While dubbing effectively renders the intensity of early conflicts, it tends to underrepresent the subsequent phases that depict the emergence of female solidarity and collective empowerment. In contrast, subtitles maintain the continuity and gradual evolution of these relationships, enabling viewers to follow the emotional and ideological progression more closely. These findings underscore the importance of translation strategies that capture not only linguistic meaning but also relational dynamics and character development central to the narrative. By highlighting the process through which solidarity is constructed, subtitles appear to provide a richer and more faithful mediation of the series' feminist themes.

Bibliography

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York & London: Routledge.

Çavuşoğlu, E. (2022). Dubbed or Doubted! Culture-specific references and their translation strategies in the English dubbing of the Turkish TV series 'Ethos'. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 30, 1095-1105.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*(1), 139-167.

de Lauretis, T. (1991). *Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities An Introduction*. differences, 3(2), iii–xviii.

Erkılıç, H., & Duruel Erkılıç, S. (2022). Standing on the Edge of the New Cognitive Mapping: "Ethos" ("Bir Başkadır"). *Series - International Journal of TV Serial Narratives*, 8(2), 27 – 39.

Haskell, M. (2016). *From Reverence to Rape: The Treatment of Women in the Movies* (3 ed.). The University of Chicago Press.

hooks, b. (2015). *Black Looks: Race and Representation*. London&New York: Routledge.

Kuşçu Özbudak, S. (2022). Turkish Series on the Digital Platform and Implications for Audiovisual Translation Research. In S. Sönmez (Ed.), *New Trends in Social, Humanities and Administrative Sciences* (pp. 457-468). Duvar Publishing.

Mayne, J. (1985). Feminist Film Theory and Criticism. *Signs*, 11(1), 81–100.

Metz, C. (1982). *The imaginary signifier : psychoanalysis and the cinema*. (C. Britton, A. Williams, B. Brewster, & A. Guzzetti, Trans.) Indiana University Press.

Mulvey, L. (1975, October 1). Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen*, 16(3), 6–18.

Rich, A. (1993). Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. In H. Abelove, M. Barale, & D. Halpe (Eds.), *The Lesbian and Gay Studies Reader* (pp. 227-254). New York & London: Routledge.

Silverman, K. (1983). *The Subject of Semiotics*. New York: Oxford University Press.

Smelik, A. (2016). Feminist Film Theory. (N. Naples, Ed.) *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies*, 1-5.

von Flotow, L., & Josephy-Hernández, D. (2019). Gender in audiovisual translation studies: advocating for gender awareness. In L. Pérez-González (Ed.), *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation*. London & New York: Routledge.

White, P. (1999). *Uninvited: Classical Hollywood Cinema and Lesbian Representability*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.

LOVE ACROSS BORDERS: EXPLORING WOMEN'S EXPERIENCE OF MIGRATION, RACE AND CLASS IN THE WIDE SARGASSO SEA

SINIRLARIN ÖTESİNDE AŞK: *WIDE SARGASSO SEA* (GENİŞ SARGASSO DENİZİ) ROMANINDA GÖÇ, IRK VE SINIF BAĞLAMINDA KADIN DENEYİMLERİNİ KEŞFETMEK

Özlem RECEBLİ¹

Abstract

Wide Sargasso Sea, written by Jean Rhys in 1966. It is the rewriting of Charlotte Brontë's Jane Eyre. The main character Antoinette grows up in a troubled environment marked by racial tensions and the aftermath of slavery. She and her family struggle with financial instability and social isolation. Also, Antoinette feels increasingly alienated from both the black and white communities around her. After her father's death she and her mother Annette eventually marry foreign men. However, their relationships become strained due to cultural misunderstandings, and the reader sees kind a madwoman in the attic figure. In this context, this paper aims to analyse main character's mother Annette's and main character Antoinette's change before and after their marriages to their husbands in the context of how migration, race, and class influence notions of love and emotions in the light of Chandra Talpade Mohanty's ideas, particularly her critique of the homogenization of "Third World women" and the "Western feminist gaze". The analysis will also explore the novel through the lens of the politics of location using the Caren Kaplan's and Adrienne Rich's ideas. Also, the paper aims to address the themes of madness, loneliness and migration interpreting Antoinette's and Annette's mental decline as a result of intersectional forces such as race, gender, class, and colonial displacement, echoing the insights of scholars like Eleanor Wilkinson and Denise Brennan. By examining how migration, race, and class influence notions of love and emotions, this paper underscores the importance of amplifying marginalized voices, regardless of the often painful or unjust conclusions of their stories.

Key words: Third World Women, Feminism, Wide Sargasso Sea, Love Across Borders, Western feminist gaze

Öz

Jean Rhys tarafından 1966 yılında yazılan Wide Sargasso Sea (Geniş Sargasso Denizi), Charlotte Brontë'nin Jane Eyre adlı eserinin yeniden yazımı niteliğindedir. Romanın başkahramanı Antoinette, ırksal gerilimler ve köleliğin ardından gelen karmaşık bir ortamda büyür. Antoinette ve ailesi maddi zorluklar ve toplumsal dışlanma ile mücadele ederler. Aynı zamanda Antoinette, çevresindeki siyah ve beyaz topluluklardan giderek yabancılaşır. Babasının ölümünün ardından hem Antoinette hem de annesi Annette yabancı erkeklerle evlenir. Ancak bu evlilikler, kültürel farklılıklardan kaynaklanan anlaşmazlıklarla sarsılır ve okuyucu, "tavan arasındaki deli kadın" figürüne benzer bir temsille karşılaşır. Bu bağlamda, bu çalışma, Antoinette ve annesi Annette'in evliliklerinden önceki ve sonraki değişimlerini, göç, ırk ve sınıfın aşk ve duygular üzerindeki etkileri çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma özellikle Chandra Talpade Mohanty'nin "Üçüncü Dünya kadınlarının" homojenleştirilmesine ve "Batılı feminist bakışa" yönelik eleştirileri ışığında şekillenmiştir. Aynı zamanda Caren Kaplan ve Adrienne Rich'in "mekân siyaseti" (politics of location) kavramları üzerinden romanın analizine katkı sunulacaktır. Bu makale ayrıca, Antoinette ve Annette'in zihinsel çöküşlerini ırk, cinsiyet, sınıf ve sömürgecilikten kaynaklanan yerinden edilme gibi kesişimsel güçlerin bir sonucu olarak

¹ Graduate Student, TED University, Graduate School, Department of English Language and Literature/ Ankara-Türkiye / niyet23@gmail.com

Yüksek Lisans Öğrencisi, TED Üniversitesi, Lisansüstü Programlar Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü/ Ankara-Türkiye/ niyet23@gmail.com

değerlendirerek göç, delilik ve yalnızlık temalarını ele alacaktır. Bu noktada Eleanor Wilkinson ve Denise Brennan gibi akademisyenlerin görüşlerinden yararlanılacaktır. Son olarak, göç, ırk ve sınıfın aşk ve duygular üzerindeki etkilerini irdeleyen bu çalışma, hikâyeleri acı veya adaletsiz sonlarla bitse bile, dışlanmış seslerin duyurulmasının önemini vurgulamayı amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Üçüncü Dünya Kadınları, Feminizm, Wide Sargasso Sea (Geniş Sargasso Denizi), Sınırların Ötesinde Aşk, Batılı feminist bakış

Introduction

Literature, as a field in constant interaction with historical processes and social structures, is an important tool for examining the effects of colonialism on individuals and the emotional relationships shaped in this context. The theme of love, in particular, seems to be an individual and intimate experience, but under conditions of colonialism, this emotion often turns into a reflection of political, cultural and racial tensions. Love in the colonial context is not only a manifestation of personal attachments, but also of power relations, identity negotiations and marginalization. For this reason, love in literary texts becomes a medium through which the ideological structures of the colonial order are exposed and questioned. In this context, it is possible to see that such themes in literature are not limited to a particular literary tradition but are also treated in similar ways in different cultural and historical contexts such as Russian, Spanish and English literatures. For example, in Gabriel García Márquez's novel *Of Love and Other Demons*, love develops within the strict religious structures and authoritarian order of colonial society, making visible the conflict between an individual desire and societal expectations. Here, love can be read not only as an emotional bond between two people, but also as a silent form of resistance to the norms shaped by the colonial system. Similarly, in Ivan Goncharov's *Oblomov*, the theme of love is dealt with in a more introverted structure; the character's passivity and resistance to social change are intertwined with his inability in emotional relationships. The centralized structure of the Russian Empire and the closed nature of the aristocratic class to change present love as an unrealized potential.

Methodology

Moreover, in keeping with the theme love, Aphra Behn's *Oroonoko* and Joseph Conrad's *Heart of Darkness* were among the first notable examples in English literature to deal with love in a colonial context. Both texts show that love goes beyond an individual feeling and becomes intertwined with colonial structures and migration. While Behn depicts a love and emotions under slavery, Conrad questions this structure with silent female figures overshadowed by colonial violence. This multi-layered narrative form is further deepened in the modern novels like *Wide Sargasso Sea* written by Jean Rhys in 1966, which is the rewriting of Charlotte Brontë's *Jane Eyre*. By presenting love in general as intertwined with colonial history, cultural alienation and identity conflict, Rhys powerfully demonstrates how individual emotions are shaped by political contexts in this novel with Antoinette

who grows up in a troubled environment marked by racial tensions and the aftermath of slavery. In other words, it can also be stated that this is a post-colonial feminist novel that which is a genre explained by Raj Kumar Mishra as “Postcolonial feminism rejects Western feminism on the ground of its utter ‘eurocentrism’” (2013, p.129) that shows the acceptance of class, race and cultural differences. In this context, this paper aims to analyse main character’s mother Annette's and main character Antoinette's change before and after their marriages to their husbands in the context of how migration, race, and class influence notions of love and emotions in the light of Chandra Talpade Mohanty’s ideas, particularly her critique of the homogenization of “Third World women” and the “Western feminist gaze”. The analysis will also explore the novel through the lens of the politics of location, emphasizing how place and time shape the characters’ identities and oppressions using the Caren Kaplan’s and Adrienne Rich’s ideas who are a prominent feminist scholars known for their works in transnational feminist theory, cultural studies, gender and migration. Also, the paper aims to address the themes of madness, loneliness and migration interpreting Antoinette’s and Annette’s mental decline as a result of intersectional forces such as race, gender, class, and colonial displacement, echoing the insights of scholars like Eleanor Wilkinson who is a feminist scholar working on emotions, loneliness and spatial belonging; Denise Brennan who is an anthropologist specializing in sexuality, migration and gender. By examining how migration, race, and class influence notions of love and emotions, this paper underscores the importance of amplifying marginalized voices, regardless of the often painful or unjust conclusions of their stories.

Analysis of Annette's change before and after her love relationship and marriage to her husbands in the context of race, migration and class

Firstly, if the main character’s mother Annette's change before and after her love relationship and marriage to her husbands in the context of race, migration and class, it might be good to introduce this character first. It can be stated that Annette is a beautiful white Creole woman born in Martinique and before Antoinette's birth, at the first chapters of the book she was married to Mr. Cosway, a wealthy English plantation owner. In this regard, in the novel, with the statement like “He drank himself to death” (Rhys, 2000, p.12), it can be understood that her first husband is portrayed as an irresponsible, drunken man who neglects his family. So, Annette’s first marriage was shaped not by love but by economic motives. Also, this situation proves the statement in the book titled *What’s love got to do with it?: Transnational desires and sex tourism in the Dominican Republic* that shows the general aim of the migrant women as “These women see marriage to foreign tourists as a fast track to economic success—a way not just to solve short-term economic problems but to change their lives through migration overseas” (Brennan, 2004, p.24). Moreover, after the death of her husband Alexander Cosway, she is ostracized both socially and economically that increases her fragility and

loneliness as a woman. An example of Annette's ostracization can be seen in sentence like: "I never looked at any strange negro. They hated us. They called us white cockroaches" (Rhys, 2000, p.6). In this context, it can be argued that the indigenous black population is a historically oppressed group and therefore harbors deep anger and hostility towards the white colonists. This shows how white families were ostracized by the indigenous people in Jamaica. In this regard, it can be said that Annette's Caribbean origins and her position in the postcolonial society make her a target of precisely the kind of stereotypes Mohanty criticizes with the concept 'third world woman' which is defined as "The idea of a 'third world woman' as a monolithic subject, already constituted, has to be seen as a problematic construction, which has political implications. The problem, as I see it, is that such a construction is an a priori, and it often functions as a unitary, singular notion of 'woman' in relation to which all other experiences are understood"(1984, p.337). So, it is understood that third world women are defined as a passive, homogeneous, powerless group often located as implicit victims of particular socio-economic systems and classes. In the context of the novel, instead of understanding her complex identity and her economic and social traumas, it can be said that western eyes simply label her as problematic because of her race, natural beauty and fiery temperament are interpreted as wild because she does not conform to Western norms of femininity which coincides with Mohanty's critique of how women from different cultural contexts are homogenized under a singular concept of "woman".

Furthermore, in the novel, it is seen that after this ostracism, her marriage to Mr. Mason, a rich, confident man from England, offers her a hope of salvation. This hope of salvation is understood from the sentence like "He was very kind to her at first, very kind" (Rhys, 2000, p. 19). It can be stated that it offers a reflection of the beginning of Annette and Mr. Mason's marriage through Antoinette's eyes. However, this "kindness" is only an impression, and it is short-lived. In this context, it is stated that in the book *What's love got to do with it?: Transnational desires and sex tourism in the Dominican Republic* that shows the views and characteristics of migrant women, "What happens when Dominican women's dreams of marriage to European men and migration to Europe actually come true? How does the fantasy of living in Europe with foreign husbands compare to the reality?" (Brennan, 2004, p.183) and "They also imagine one another's countries as offering opportunities out of their reach in their home countries" (Brennan, 2004, p.183). These lines demonstrate that Annette's marriage to Mr. Mason also holds the hope of salvation too. However, as the marriage progresses, Mason's lack of understanding, colonial arrogance reveals that the emotional and social salvation Annette imagines is actually a trap. In this regard, it can be stated that Mr. Mason is a classic British colonial prototype who does not fully understand the Caribbean and looks down on the natives. Also, he belittles Annette's fears and ignores the social dangers around him. For example, his words about the indigenous people are quite striking: "They are too damn lazy to be dangerous." (Rhys, 2000,

p.16). This shows his arrogant, condescending attitude towards the local people. Moreover, he states “You have lived alone too long, Annette. You imagine enmity which doesn’t exist.” (Rhys, 2000, p.15) which describes Annette’s perception of the threat from the indigenous people as “imaginary.” This condescending approach invalidates her fears. Also, in this regard, Mohanty states “Colonized women are often discursively constructed as victims of male violence in their own cultures, requiring Western intervention” (1984, p.339). If we relate this statement to the novel, it can be said that her husband describes Annette using these lines “Only if you promise to be reasonable!” (Rhys, 2000, p.101) with showing she’s too much on edge to be reasonable that implies Annette’s emotions are excessive, exaggerated, and irrational. In other words, it’s an example of Mason accusing her of emotional instability instead of empathizing with her. So, it can be said that this coincides with the Western saviour discourse that Mohanty criticizes like women must be controlled, treated, silenced. In this regard, in the novel, after her remarriage, Annette cannot go outside the house, she has no social circle and Mason underestimates her fears. This characteristic is also emphasized with the lines in the book *What’s love got to do with it?: Transnational desires and sex tourism in the Dominican Republic* like “Since these women do not work outside of the home... they do not experience any of the increased decision-making authority in the household...” (Brennan, 2004, p.193). So, they are more reserved than men and they are also completely dependent on their husbands financially. In general, this arrogance and dominance cause both his inability to protect Annette and the burning of Coulibri estate and the death of her son Pierre. For Annette, this event is a psychological devastation.

Moreover, this clearly aligns with what the concept the politics of location emphasizes with the words by Adrienne Rich “The politics of location insists that we know where we are located geographically, historically, and bodily. Our location is a source of knowledge and power but also of disempowerment” (1986, p.212) shows a woman's geographical, historical, and bodily location shapes both her voice and her vulnerability. So, if we connect this idea the with the novel, it can be stated that Annette's position, socially marginal as a white Creole woman in a post-emancipation Caribbean context, makes her powerless, silenced, and ultimately vulnerable. Also, her financial dependency and lack of empowerment are not merely personal misfortunes but embedded in the structurally imposed limitations and politics of her position. This structural marginalization directly impacts her ability to be heard or taken seriously. This case is also seen in Caren Kaplan’s paraphrased statement like “The female subject who speaks from the margin is not the same as the one who speaks from the centre. What is heard, what is ignored, what is understood, depends on where she is speaking from” (1997, p.147) too. If this statement is to be correlated with the novel, it can be stated that Annette, as a woman outside the centre, tries to speak, but she is constantly silenced, that is, by her husband, by society, and finally by being physically silenced by being locked up in a mental hospital. Also, in the light of the statement from the article titled Loneliness is a Feminist Issue like “Rather

than thinking about aloneness as deficit, how might aloneness be a way to create different connections to the world, an opening, a way to live our lives otherwise?" (Wilkinson, 2022, p. 33), it can be said that the loneliness and silence seen in the context of these consequences of Annette's marriage is not an individual feeling but a socially constructed experience. In this context, her daughter Antoinette says with referring to her mother especially after her brother's death as "After that she changed. Suddenly, not gradually. She grew thin and silent, and at last she refused to leave the house at all" (Rhys, 2000, p.3). It also demonstrates that, as a result of her mother's greater love for her son, her bond with Antoinette was further severed and the communication between mother and daughter was completely cut off and her mother retreated into her own world, which can also seem like a madness. As an example of this unrequited mother-daughter relationship, her daughter says, "She pushed me away, not roughly but calmly, coldly, without a word, as if she had decided once and for all that I was useless to her" (Rhys, 2000, p.4). This insultingly emphasizes that even though Antoinette seeks her mother's love, her mother treats her distantly and coldly. The reason for her mother's behaviour can be related to the sentence in Ayca Karaaslan's article "A mother who is deprived of a loving relationship with her own mother has difficulty in establishing a meaningful relationship with her child" (1995, p.79). In this regard it can be said that, if her mother grew up in a patriarchal family or society with gender discrimination, it is normal for her to love her son but treat her daughter coldly. Overall, it is clear that although reader doesn't see a physical migration in the chapters of Annette, Annette marries with a man from another nation as a means of escape, at the end she is represented literary by cultural stereotypes such as the "mad woman," the "overly emotional mother," or the "displaced white woman," in light of the sentence "Third World women... never rise above their generality and their 'object' status," (Mohanty, 1984, p. 355) and her story is transformed into an ideologically constructed "other" rather than a real individual.

Analysis of Antoinette's change before and after her love relationship and marriage to her husband in the context of race, migration and class

Secondly, if the main character Antoinette's change before and after her marriage to her husband in the context of race, migration and class, it might be good to introduce this character first. It can be stated that she was born and raised in Jamaica, she is an aristocrat and wealthy, but she is a woman trapped in a colonial society. Although she is physically beautiful, this beauty is often at odds with her inner turbulent thoughts and social exclusion. The traumas she experienced at a young age leave her vulnerable both physically and mentally. In fact, Antoinette's childhood takes place in the complex and tense atmosphere of the colonial Caribbean. So, it can be stated that the female character is in search of identity in Jamaica, which is firmly rooted in the social hierarchy created by colonial powers and slavery. Not only is she alienated by the black Jamaican community as part of a white

family, but she is also ostracized by the white British community as a lower class. Antoinette's identity crisis causes her to have difficulty in gaining a sense of belonging. For instance, Antoinette states of the British, "They say when trouble comes close ranks, and so the white people did. But we were not in their ranks" (Rhys, 2000, p.2). This emphasizes the segregating effect of colonial powers on cultural identity and Antoinette's social exclusion as a woman. In this regard, Mohanty states in the article *Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses*, "The average third world woman leads an essentially truncated life based on her feminine gender (sexually constrained) and being 'third world' (ignorant, poor, uneducated, tradition-bound, domestic, family-oriented, victimized, etc.)" (1984, p.337). With this sentence, it can be stated that the novel supports Mohanty's ideas against "othering Western feminism" by showing Antoinette's inner world, her identity conflicts, and her sexual and ethnic exclusion. Also, with this novel, Rhys reveals that the "third world woman" is a complex, multilayered subject constructed in a historical and colonial context. In addition, Virginia Woolf says, "As a woman, I have no country. As a woman, I don't want a country for myself. As a woman, my country is this world" (1998, p.109) which is also stated in the work *Scattered Hegemonies: Postmodernity and Transnational Feminist Practices* by Caren Kaplan and Inderpal Grewal, and the female protagonist states, "I often wonder who I am and where is my country and where do I belong and why was I ever born at all" (Rhys, 2000, p.58). Especially with this statement of Woolf, these lines demonstrate that the fact that she wasn't accepted by both the British and the local people in this colonial society caused her to constantly question herself psychologically and to see herself as the other. Also, she states "Everything was brightness, or darkness. The walls, the blazing colours of the flowers in the sun, the black shadows, the purple darkness. And the feeling of something unknown and hostile." (Rhys, 2000, p.37) And "I got used to the solitary life." (Rhys, 2000, p.2) that shows Antoinette's world is hostile, alien and threatening. This atmosphere reflects her psychological loneliness and her lack of connection with the outside world. In addition, it highlights that she grew up alone which is also mentioned in the cold relationship between Antoinette and her mother and that this loneliness became part of her character. In this regard, Mohanty states "This mode of defining women primarily in terms of their object status is what characterizes this particular form of the use of 'women' as a category of analysis" (1984, p.338). This statement also shows even before her marriage; Antoinette is represented only as the woman who needs to be saved or the one who will go mad. Her subjectivity is ignored, and she is objectified. As Mohanty further argues, "To treat them as a unified group characterized by the fact of their 'exchange' between male kin is to deny the socio-historical and cultural specificities of their existence" (1984, p.341). This also reinforces how Antoinette's identity as a white Creole woman in a post-liberation Caribbean context was erased and replaced with reductive gendered assumptions that obscured her unique historical and cultural position.

Worse, Antoinette's search for identity does not end in her married life after her mother's death. Antoinette's struggle for identity continues when she is married to Rochester by the plan of Antoinette's half-brother Richard Mason and it becomes a turning point in the novel, in terms of the balance of power. Also, it can be stated that Rochester is an aristocrat from England, but his father and brother do not want to share the inheritance with him, which can be seen as a move up the social ladder for Antoinette in context of the race. In this regard, referring migrant women Denise Brennan says, "All the decisions for [their] future[s] were adopted during [their] childhoods and almost always were beyond [their] control" (2004, p.123). Based on this quote, it can be said that Antoinette lost her identity even more after she was separated from her mother due to the pressure of external forces. Also, Brennan continues referring to (migrant) women, "For them, marriage, even those that take the most traditional forms—and are not based on 'love'—can be a vacation from back-breaking work and daily financial crises" (2004, p.30). These lines help to understand Antoinette's view of marriage as a kind of escape. But rather than being a refuge for her, marriage in which the reader can see a migration, becomes a site of reproduction of colonial oppression. For example, even after their marriage, her husband Rochester compares himself to his wife and says, "They are not English or European either" (Rhys, 2000, p.33) and "she was a stranger to me" (Rhys, 2000, p.51). He reveals the difference between them. Antoinette also says, "This is my place, and everything is on our side" (Rhys, 2000, p.38) about the land of her birth. In this regard, it can be stated that although Rochester finds the Caribbean exotic and dangerous, Antoinette accepts this land as part of her identity and senses that she does not belong to English culture. In this regard, the article by Adrienne Rich explains the reason of it using the lines like "The politics of location insists that we know where we are located geographically, historically, and bodily. Our location is a source of knowledge and power but also of disempowerment" (1986, p.212). This reveals that the "positionlessness" that the main character experiences throughout the novel prevents her from both producing knowledge and existing as a subject. It can be said that main reason for her descent into madness is being stuck in this geographical and historical void.

Moreover, in this non-love-based and contractual marriage, her husband Rochester controls Antoinette's identity and freedom through her wealth, her dowry. In this regard, it is stated by Denis Brennan referring to migrant women "They are instead asked, 'Are you responsible for anyone?' This question captures the material basis of intimate relationships" (2004, p.123) which focuses on women's economic dependency and the material dynamics underlying "relationships". If we relate this idea to the novel, it can be stated that her marriage is an arrangement made in an effort to save Coulibri, the last remaining property in the family's possession. Also, it is seen that rather than being interested in Antoinette's personality or emotional depth, Rochester is focused on her inheritance, acquiring property and gaining control over Antoinette's wealth. Furthermore, it can be said that he

isolates Antoinette and keeps her away from her environment. In this regard, it is stated that “She have no money, and she have no friends” (Rhys, 2000, p.54). The sentence emphasizes that Antoinette is cut off from her family and friends. Moreover, her husband uses her mother's madness to gain the upper hand over her, and Rochester highlights “I know. She will be like her mother” (Rhys, 2000, p.100). This forces Antoinette to doubt her own sanity and makes her insecure. It even forces her to confront her mother's hereditary legacy with guilt instead of building her own identity. Also, her husband even says, “So you believe in that tim-tim story about obeah...All the foolishness and folly” (Rhys, 2000, p.66). It highlights that he sees her a lower-class member and mocks her cherished belief system by saying these statements. In addition to this, her husband states, “My lunatic. My mad girl” (Rhys, 2000, p. 103) and “She's mad, but mine, mine” (Rhys, 2000, p.103) In other words, he labels his wife as mad, despises and devalues her and also sees her not as an individual but as an object to be owned. This manipulation again directly echoes Mohanty's assertion that “defining women primarily in terms of their object status... characterizes this particular form of the use of ‘women’ as a category of analysis” (1984, p.338). It also shows that Antoinette is no longer a subject with a voice, but a passive figure or object to be named, dismissed, and possessed by her husband.

Moreover, her husband gives her the name Bertha in order to control Antoinette and fit her into his English identity. In this context, she says to her husband “You are trying to make me into someone else, calling me by another name” (Rhys, 2000, p.90). This problematic situation is referred using the third world woman phrase like “What is problematical about this analytical strategy is that it renders the lives of women in the third world visible only through the gaze of the West” (Mohanty,1984, p. 342). In this regard, it can be stated that author reverses the Western-centric view that Mohanty criticizes. Rochester's narrative is rendered unreliable; his interpretations are fragmented and contradictory. This shows that visibility cannot be one-sided. In that line, Antoinette also breaks her silence and submissiveness and realizes how she is being oppressed, and it can be stated that she understands that changing her name will lead to the loss of her cultural identity. Also, at the end of the novel, it is clear that Antoinette, who is kept in the attic of her husband's house in England under all these psychological pressures and who has lost her sanity, still has a search for freedom in her mind. In this context she states, “Now at last I know why I was brought here and what I have to do” (Rhys, 2000, p.117) referring to the fire in the house in her dream. It shows that Antoinette's ultimate decision to set the house on fire is not merely an act of madness, but a radical reclamation of agency in a system that reduced her to silence. In this case, even if Mohanty notes, “Resistance can thus only be defined as cumulatively reactive, not as something inherent in the operation of power” (1984, p.352), it can be said that, in reality, even within hegemonic power structures, women can produce acts of defiance that stem from deep political and emotional consciousness. In this context, Eleanor Wilkinson states “Feminism helps us see that loneliness is not just personal but political” (2022, p.23).

It highlights that solitude reveals whose life is deemed unworthy of connection, intimacy and community. So, Antoinette's madness and loneliness is the result of both sexual and cultural marginalization processes of the Western patriarchal system. In other words, it is a phenomenon produced by social structures. Also, beyond individual experiences, it can be seen that loneliness and madness are shaped by social norms and structure which is also named as scattered hegemonies by Caren Kaplan "such as global economic structures, patriarchal nationalisms, "authentic" forms of tradition, local structures of domination, and legal-judicial oppression on multiple levels"(1997, p.18) and their effects on women who challenge these structures and seek to be heard can be profound and devastating. Lastly, it can be said that in the light of the statements like in the work by Dennis Brennan, referring the foreign men and local women relationship, "Some women have idealized foreign men over Dominican men and have romanticized what life would be like in Europe for them"(2004, p.183) and "Their experiences with foreign men (such as Elena's with Jürgen) often fall short of their expectations"(2004, p.25) women idealize European men as saviours, but these men often objectify women and do not meet their expectations. If we connect this idea with the novel, it is clear that, in this novel although everything was expected to get better as a result of the marriage and migration, it was plunged into disaster with the madness, loneliness and fire incident at the end. In short, expectations cannot meet.

Brief comparison of these two characters and Conclusion

In conclusion, both Annette and Antoinette show how love, marriage and emotional life are deeply connected to race, class, migration and colonial displacement. Their bad experiences reveal that under empire, love was never independent of power, but became an instrument of silencing, control and erasure. While Annette is consumed by loneliness and social rejection, Antoinette is gradually stripped of her voice, identity and agency through marriage. This process is further reinforced by what Mohanty describes using the lines like "the production of the 'Third World woman' as a singular monolithic subject," (1984, p.333) which results in the discursive colonization of their individual histories and silencing of their diverse realities. As a result, main female characters' tragic trajectories also demonstrate that under colonial and patriarchal structures, love is not a refuge but a mechanism of domination. In addition, yet in moments of resistance like Annette's outbursts and Antoinette's final act of fire, the fragmented but persistent desire for freedom that survives even in madness is seen by the readers.

Lastly, the saddest thing is that these forms of silencing, control and emotional suppression have taken different forms over the centuries, albeit through migration, and continue to this day, reminding us how deep-rooted this injustice is and that its causes still deserve to be questioned.

References

- Brennan, D. (2004). What's love got to do with it?: Transnational desires and sex tourism in the Dominican Republic. Durham, NC: Duke University Press.
- Grewal, I., & Kaplan, C. (Eds.). (1997). Scattered hegemonies: Postmodernity and transnational feminist practices. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Karaaslan, A. (1995). Anne-çocuk ilişkisi. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 11(1), 77–84. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egehemsire/issue/49639/636342>
- Mishra, R. K. (2013). Postcolonial feminism: Looking into within-beyond-to difference. International Journal of English and Literature, 4(6), 129–134.
- Mohanty, C. T. (1984). Under Western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses. Boundary 2, 12/13(3), 333–358.
- Rhys, J. (2000). Wide Sargasso Sea (A. Smith, Ed.; 2nd ed.). London, England: Penguin Books.
- Rich, A. (1986). A politics of location. In Blood, bread, and poetry: Selected prose 1979–1985 (pp. 210–231). New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Wilkinson, E. (2022). Loneliness is a feminist issue. Feminist Theory, 23(1), 23–38. <https://doi.org/10.1177/14647001211062739>
- Woolf, V. (1998). A room of one's own; Three guineas. Oxford, England: Oxford University Press.

“THE ROAD HEARS THE TASTE”: WHEN AUTOMATIC SUBTITLING FAILS

“YOL TADINI DUYUYOR”: OTOMATİK ALTYAZI BAŞARISIZ OLDUĞUNDA

Patrizia Giampieri¹

Öz

Otomatik altyazı giderek popülerleşiyor ve önemli bir akademik ilgi görüyor. Son gelişmelerine ve kanıtlanmış avantajlarına rağmen, literatürde zorlukları ve tuzakları tartışılmıştır. Bu makale otomatik altyazıların avantajlarını ve dezavantajlarını araştırmayı amaçlamaktadır. Bunu yapmak için, Türk İstanbullu Gelin (2017-2019) pembe dizisinin bölümlerinden alınan alıntılar otomatik olarak oluşturulan İngilizce altyazılarının karşılaştırmalı bir analizini gerçekleştirmiştir. Daha kesin bir ifadeyle, bazı bölüm alıntılarının resmi İngilizce altyazıları, kalitelerini ve doğruluklarını değerlendirmek için makine tarafından oluşturulan altyazılarla karşılaştırılmıştır. Odaklanılan platformlar şunlardır: Google Translate MT arayüzü; ChatGPT sohbet robotu; yapay zeka destekli Clideo ve TurboScribe ses-görüntü transkripsiyon araçları ve Subtitle Edit profesyonel masaüstü altyazı platformu. Google Translate ve ChatGPT'den İngilizce altyazı almak için, her iki arayüz de konuşmayı metne dönüştürme yapmadığı için, orijinal Türkçe altyazılar ilgili sistemlere girilir. Buna karşılık, Clideo, TurboScribe ve Subtitle Edit söz konusu olduğunda, video alıntıları konuşmadan metne dönüştürme ve otomatik çeviri yapmak için ilgili platformlara yüklenir. Ayrıca, zamanlanmış diyalog transkripsiyonları da üretirler. Makale bulguları, hem MT hem de chatbot tarafından oluşturulan altyazıların genel güvenilirliğini ortaya koyarken, şaşırtıcı bir şekilde Clideo, TurboScribe ve Subtitle Edit gibi özel araçlar tarafından üretilen bazı tutarsızlıklara işaret etmektedir. Özellikle ikincisinde, eksiklikler o kadar belirgindir ki bazı kelimeler anlamsızdır ve anlamlar ters çevrilmiştir, bu nedenle ifadeler anlaşılmazdır. Bulgular ayrıca, bu tür oldukça zayıf performansların konuşma tanıma düzeyinde de ortaya çıkabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: görsel-işitsel çeviri; otomatik altyazılar; makine çevirisi; yapay zeka destekli görsel-işitsel çeviri

Abstract

Automatic subtitling is becoming popular and is gaining significant scholarly attention. Despite its recent developments and attested advantages, the literature has discussed its challenges and pitfalls. This paper wishes to explore the benefits and drawbacks of automated subtitles. To do so, it carries out a comparative analysis of automatically generated English subtitles of extracts of episodes of the Turkish İstanbullu Gelin (“Bride of Istanbul”) soap opera (2017-2019). More precisely, the official English subtitles of some episode excerpts are compared with machine-generated subtitles to assess their quality and accuracy. The platforms focused on are the following ones: the Google Translate MT interface; the ChatGPT chatbot; the AI-driven Clideo and TurboScribe audio-video transcribers, and the Subtitle Edit professional desktop subtitling platform. To obtain English subtitles from Google Translate and ChatGPT, the original Turkish captions are inputted in the respective systems, given that both interfaces do not perform any speech-to-text conversion. By contrast, as far as Clideo, TurboScribe, and Subtitle Edit are concerned, the video extracts are uploaded to the respective platforms to carry out speech-to-text conversion and automatic translation. Additionally, they produce timed dialogue transcriptions. The paper findings reveal the overall reliability of both MT- and chatbot-generated subtitles,

¹ PhD, Associate professor of language and English linguistic translation at the Universitas Mercatorum

whereas it surprisingly point to several inconsistencies produced by ad hoc tools such as Clideo, TurboScribe, and Subtitle Edit. Particularly in the latter, shortcomings are so salient that some words are nonsensical and meanings are reversed, so that utterances are incomprehensible. The findings also indicate that such rather poor performances may actually occur at the speech recognition level.

Keywords: audiovisual translation; automatic subtitles; machine translation; AI-driven audiovisual translation

Acknowledgements

I would like to express my sincere gratitude to Yonca Gül Uğurlu, Research Assistant at Selçuk University, whose help, support and expertise have allowed me to conduct the language analyses described in this paper.

1. Literature Review

Automatic subtitling focuses on “automatically translating the speech of audiovisual content into short pieces of timed text” (Papi et al. 2023, p. 1355). More precisely, it comprises the following steps: applying ASR (Audio Speech Recognition); extracting timestamps from the audio; segmenting captions, and automatically translating the output text (Matusov et al., 2019; Papi et al., 2023). Díaz-Cintas and Remael (2021) argue that subtitles must be displayed in a way to let viewers understand film speeches and follow what appears on screen. Moreover, they are to be shown in such a manner not to distract the audience or cover scenes (Bolaños García-Escribano, 2025, p. 36).

In the same way, Papi et al. (2023) posit that it is necessary to give priority to the viewers’ video experience, and reduce their cognitive effort. This implies condensing the text shown and minimise the target language words. By doing so, viewers have more time to enjoy cinematic moments and plunge into the viewing experience (Papi et al., 2023, p. 1355).

Given the latest advancements in the current mediascape, scholars have scrutinised the quality and reliability of automatic subtitling (Bellés-Calvera and Caro Quintana, 2021; Papi et al., 2023; Bolaños García-Escribano, 2025). For example, Bellés-Calvera and Caro Quintana (2021) analyse the first episode of the Spanish Netflix series “Cable Girls”. The authors wish to verify whether automated subtitles generated by Google Translate and DeepL are satisfactory, or whether they give rise to mistranslations and/or deviations from cultural and language norms or conventions. To this aim, they carry out a comparative analysis of the official English subtitles with automatically generated ones. The automated subtitles are produced by DeepL and Google Translate. The findings indicate that DeepL outperforms Google Translate. As a whole, machine-generated output is generally satisfactory, although human post-editing is needed, especially at grammatical and lexical level.

Papi et al. (2023) develop a direct speech translation and subtitling toolkit which automatically translates video dialogues into a time-framed target language. In such manner, they put particular attention to the format, timing, and length of the words appearing on screen.

Bolaños García-Escribano (2025, pp. 181-183), evaluates the translation performances of chatbots such as ChatGPT, Copilot and Gemini. The author prompts such LLM-driven tools to translate time-stamped scripts into English. Bolaños García-Escribano (2025, p. 183) finds that chatbot outputs are often inconsistent and without time stamps. This means that their target texts cannot be used by audiovisual translators without further post-editing and timing adjustments.

In addition to automatic subtitling, the new mediascape is hallmarked by innovative forms of subtitling. In this respect, Baños and Díaz-Cintas (2023) have coined the terms “cybersubtitling” as non-commercial and non-professional AVT services. Amongst these, there are the ones performed by fansubbers. Fansubs or fan translations (Chaume et al., 2018, p. 15) are amateur audiovisual translations (Díaz-Cintas, 2018); hence, they are “subtitles made by fans for fans” (Pedersen, 2019, p. 50). They became widespread with the advent of the Japanese *anime* (Díaz-Cintas and Muñoz Sánchez, 2006; Pedersen, 2019, p. 50). Currently, they are featured in several films and TV series (Díaz-Cintas and Massidda, 2019).

2. Aim of the paper and research questions

In view of the growing importance of automatic subtitles, this paper wishes to investigate and assess the accuracy and reliability of machine-generated subtitles. In pursuit of this objective, it focuses on a few extracts of the Turkish *İstanbul Gelin* (“Bride of Istanbul”) soap opera (2017-2019) and compares official English subtitles with automatically generated ones. To this aim, the following MT- and AI-driven interfaces are considered: Google Translate; ChatGPT; the Clideo and TurboScribe audio-video transcribers, and the Subtitle Edit professional subtitling platform.

The research questions are the following ones: 1) Are the automated subtitles of extracts of the Turkish *İstanbul Gelin* (“Bride of Istanbul”) soap opera reliable?; 2) What are the most recurrent shortcomings of the MT- and LLM-powered tools, if any?, and 3) Are there differences in the performances of the various MT- and LLM-based platforms?

3. Methodologies

As mentioned, to assess the quality of automated subtitles, two excerpts of episodes of the Turkish *İstanbul Gelin* (“Bride of Istanbul”) are taken into consideration. *İstanbul Gelin* is a soap opera that was aired between 2017 and 2019. It focused on a newly wed couple, Faruk and Sureya, and the vicissitudes of their family members. For the purpose of this analysis, an episode trailer and

an episode extract are addressed. The trailer features both spoken and sung elements. The footages are approximately one-minute long each.

The video clips are retrieved from YouTube. As far as the trailer is concerned, automatic Turkish captions and English subtitles are supplied by YouTube, whereas in the episode extract, automatic Turkish captions and fansubber-driven English subtitles appear. The Turkish captions of both video clips are downloaded and adjusted at word level to correspond to the actual utterances. Back-translations into English are carried out to foster clarity and to allow for the comparability of the data.

With regard to the automated subtitling carried out within the scope of this paper, Google Translate is prompted to render the adjusted Turkish time-stamped captions into English. The subtitles so obtained are pasted to a txt file. Almost the same procedure is followed in ChatGPT. Namely, the chatbot is prompted to translate the adjusted Turkish timed captions into English without altering the timing or the time codes. After that, the output is copied and pasted to a txt file. Such txt files represent the video clip subtitle files.

As regards the Clideo and TurboScribe audio-video transcribers, the two video footages are uploaded to the respective platforms where the Turkish language is selected as the source language, and English is chosen as the target language. In this way, Clideo and TurboScribe can perform speech-to-text conversion in the source language, and translate the text from Turkish into English. In such manner, such platforms can produce time-stamped scripts in the target language and generate srt files (i.e., subtitling files).

As far as Subtitle Edit is concerned, the video clips are uploaded to this professional subtitling interface, which converts the Turkish audio into English timed subtitles in the form of srt files.

4. Analysis

This section focuses on a comparative analysis of the automatically generated subtitles. It firstly reports the Turkish captions and the related back-translation. It then shows and analyses the various automated translations.

Table 1 reports data on the first excerpt (that is, the trailer). It exhibits the dialogues in Turkish and the related back-translations in English. The transcripts display both dialogues and lyrics, as the trailer features spoken and sung elements. To foster comprehension, the latter are accompanied by a musical note symbol. For reasons of clarity and for the sake of simplification, the source and target texts are displayed as untimed and uncoded transcripts.

Table 1. Transcript of the trailer spoken and sung Turkish elements with back-translations in English

Turkish audio transcript	Back-translation in English
♪ Canım ♪	♪ Darling ♪
♪ Ders almadık mı ♪	♪ Haven't we learned by now? ♪
♪ Acılarımızdan... ♪	♪ From our pain... ♪
Faruk: Adam buraya senin için geldi. Hayatımıza en soktun bu herifi.	Faruk: The guy came here for you. You let this guy into our lives.
♪ ...hep kaçmadık mı ♪	♪ ... didn't we always run away? ♪
Faruk: Yok avukatmış, yok arkadaşının kardeşiymiş, yok iyi niyetliymiş.	Faruk: He's a lawyer, your friend's brother, just well-intentioned – yeah, right.
Süreyya: Pes artık ya! Vallaha pes Faruk ya!	Sureya: Oh, come on! Seriously, Faruk, seriously!
♪ İçinde aşk var, yüzünde kin ♪	♪ There's love in your heart, but hatred on your face ♪
Süreyya: Faruk nereye?	Sureya: Faruk, where are you going?
♪ Yüreğine sor, bu da kim ♪	♪ Ask your heart, who even is this? ♪
♪ Her sabah baktığın aynadaki ♪	♪ The one you see in the mirror every morning ♪
♪ Bana deliriyor hâlâ ♪	♪ He's still going crazy for me ♪
Background voice: Ağlamak da, gülmek de hayatın içinde olan duygular. İkisini de yaşamak çok doğal. Ağlamak da gülmek kadar iyileştiricidir.	Background voice: Crying and laughing are both emotions that are part of life. It's very natural to experience both. Crying is as healing as laughing.
♪ İçinde aşk var, yüzünde kin ♪	♪ There's love in your heart, but hatred on your face ♪
♪ Bana deliriyor, bana deliriyor ♪	♪ He's going crazy for me, he's going crazy for me ♪

Tables 2-8 below reports the various English translations of the trailer. Additionally, the utterances are divided into several parts according to the speaker's turns. In this way, the comparability of the data is fostered across the platforms. More in detail, the tables contain the following information: back-translations from the Turkish captions into English (first column); English subtitles generated by YouTube (second column); translations by Google Translate (third column); by ChatGPT (fourth column); by Clideo (fifth column); by TurboScribe (sixth column), and by Subtitle Edit (seventh and last column). Mistranslations and language shortcomings are marked in bold and commented after each table.

Table 2. English transcripts of the trailer first sung elements

Back-translations from Turkish	YouTube English subtitles	Google Translate	ChatGPT	Clideo	TurboScribe	Subtitle Edit
♪ Darling ♪ ♪ Haven't we learned by now? ♪ ♪ From our pain... ♪	♪ Sweetheart ♪ Did we not learn our lesson? ♪ Did we not... ♪	♪ My dear ♪ Didn't we learn our lesson ♪ From our pain... ♪	♪ My dear ♪ Haven't we learned our lesson ♪ From our pain... ♪	♪ Didn't we learn my lesson ♪	♪ Darling, didn't we take a lesson? ♪	-

At a first glance, it is evident that both TurboScribe and Clideo omit the translation of *acılarımızdan* (“from our pain”). Subtitle Edit, conversely, does not render any sung element.

Table 3. English transcripts of the trailer spoken elements (first utterance)

Back-translations from Turkish	YouTube English subtitles	Google Translate	ChatGPT	Clideo	TurboScribe	Subtitle Edit
Faruk: The guy came here for you. You let this guy into our lives.	Faruk: He came here for you. You took him in our lives.	Faruk: The man came here for you. You brought this guy into our lives the most.	Faruk: The man came here for you. You brought him into our lives.	Faruk: The man came here for you, you brought this Elif into our lives.	Faruk: He came here for you. You put this guy in our lives.	Faruk: You're the first one. This is the second one.

Table 3 shows a few translation inconsistencies generated by Google Translate (which adds “the most” at the end of Faruk’s utterance) and Clideo (which turns *bu herifi*, “this guy”, into “this Elif”). Subtitle Edit generates hallucinations and proposes unrelated output (i.e., “you’re the first one. This is the second one”).

Table 4. English transcripts of the trailer second sung elements

Back-translation from Turkish	YouTube English subtitles	Google Translate	ChatGPT	Clideo	TurboScribe	Subtitle Edit
♪ ... didn’t we always run away? ♪	♪ ...always run away from our pain ♪	♪ ...didn’t we always run away ♪	♪ ...haven’t we always run away ♪	-	-	-

In Table 4 above, it is observable that sung elements are neglected by Clideo, TurboScribe, and Subtitle Edit.

Table 5. English transcripts of the trailer spoken elements (dialogue)

Back-translation from Turkish	YouTube English subtitles	Google Translate	ChatGPT	Clideo	TurboScribe	Subtitle Edit
Faruk: He’s a lawyer, your friend’s brother, just well-intentioned – yeah, right.	Faruk: “He is a lawyer. He is my friend’s brother. His intention is good”.	Faruk: No, he’s a lawyer, no, he’s your friend’s brother, no, he means well.	Faruk: First, he’s a lawyer, then he’s your friend’s brother, then he’s well-intentioned.	Faruk: She’s a lawyer, she’s your friend’s brother, she’s well-intentioned.	Faruk: He was a lawyer, he was your friend’s brother, he was a good-intentioned person.	Faruk: I saw you upload my videos. I told you that he loves you. Not to talk, but to say you, my brothers are married.

Sureya: Oh, come on! Seriousl y, Faruk, seriously !	Sureya: Go gotta be kidding me, Faruk!	Sureya: Give up already! Really, give up Faruk!	Sureya: This is unbeliev able! Seriousl y, Faruk!	Sureya: Give up already, for God's sake, give up Faruk.	Sureya: Stop it! I swear, Faruk!	Sureya: If you like me, it's not easy. You say happy, boy.

In Table 5 above, Clideo mistranslates personal pronouns (i.e., “she” instead of “he”), whereas TurboScribe proposes verb tenses in the past form (i.e., “was” instead of “is”). Subtitle Edit generates hallucinations and unrelated output (e.g., “I saw you upload my videos” or “you say happy, boy”). As a whole, it is interesting to notice that the various machine-generated target texts feature different renditions of Sureya’s utterance *pes artık ya! Vallaha pes Faruk ya!* (i.e., “really, give up, Faruk”, “seriously, Faruk”, “for God’s sake, give up Faruk”, and “I swear, Faruk”).

Table 6. English transcripts of the trailer spoken and sung elements

Back-translations from Turkish	YouTube English subtitles	Google Translate	ChatGPT	Clideo	TurboScribe	Subtitle Edit
♪ There's love in your heart, but hatred on your face ♪ Sureya: Faruk, where are you going?	♪ There is love in your heart, hate on your face ♪ ♪ Ask your heart who is this ♪ ♪ That person you look in the mirror	♪ There's love inside you, hatred on your face ♪ Sureya: Where's Faruk? ♪ Ask your heart,	♪ There's love inside you, but hatred on your face ♪ Sureya: Faruk, where are you going?	♪ Ask yourself who this is. ♪ She's going crazy for me ♪ ♪ In the mirror you look at every morning ♪	♪ There is love in you, I saw it in your face, ask your heart, who is this? ♪ ♪ Every morning you look in the mirror, it drives	♪ Look at me! You said happy, boy. He said happy, boy. Look at me! I said happy, boy. You said happy, boy. ♪

♪ Ask your heart, who even is this? ♪ ♪ The one you see in the mirror every morning ♪ ♪ He's still going crazy for me ♪	every morning. .. ♪ ♪ ... is still crazy about me ♪	who is this ♪ ♪ The one in the mirror you look at every morning ♪ ♪ It still drives me crazy ♪	♪ Ask your heart, who is this ♪ ♪ The one in the mirror you look at every morning ♪ ♪ Is still going crazy for me ♪		me crazy ♪	

In Table 6, Clideo omits the translation of the first line, i.e., *içinde aşk var, yüzünde kin* (“there’s love in your heart, but hatred on your face”). It also renders *yüreğine sor* (“ask your heart”) as “ask yourself”, which, however, could be acceptable. In addition, Clideo, TurboScribe and Subtitle Edit disregard Sureya’s question *Faruk nereye?* (“Faruk, where are you going?”). This may have happened because Sureya’s words are quieter than the music. Google Translate mistranslates the question as “Where’s Faruk?”. As previously noticed, Subtitle Edit generates nonsensical lines.

Table 7. English transcripts of the trailer spoken elements (background voice)

Back-translations from Turkish	YouTube English subtitles	Google Translate	ChatGPT	Clideo	TurboScribe	Subtitle Edit
Crying and laughing are both emotions that are part of life. It’s	Both crying and smiling are parts of life. It is perfectly	Crying and laughing are emotions that occur in life. It’s	Crying and laughing are both emotions that are part of life.	Crying and laughing are both emotions in life, it’s very natural	It is very natural to live both crying and laughing, both	It was to get used to the way of life in order to live with

very natural to experien ce both. Crying is as healing as laughing .	normal to experien ce both. Crying is as healing as smiling.	very natural to experien ce both. Crying is as healing as laughing .	Experien cing both is complete ly natural. Crying is just as healing as laughing .	to experien ce both. Crying is as healing as laughing .	feelings in life. Crying is as healing as laughing .	this desire. It was to get used to the way of the desire to get used to the way of life.

Apart from Subtitle Edit's hallucinations, there are no issues in the target texts shown in Table 7.

Table 8. English transcripts of the trailer last sung elements

Back- translati ons from Turkish	YouTub e English subtitles	Google Translat e	ChatGP T	Clideo	TurboS cribe	Subtitle Edit
♪ There's love in your heart, but hatred on your face ♪ ♪ He's going crazy for me, he's going crazy for me ♪	♪ There is love in your heart, hate on your face ♪ ♪ Crazy about me, crazy about me ♪	♪ There's love inside, hatred on your face ♪ ♪ She's crazy about me, she's crazy about me ♪	♪ There's love inside you, but hatred on your face ♪ ♪ Going crazy for me, going crazy for me ♪	♪ I'm going crazy for me ♪	♪ There is love in you, I saw in your face, ask your heart, who is this? ♪	-

Table 8 indicates that the texts produced by Clideo and TurboScribe differ from the other ones and lack some parts. Conversely, as in Table 2, Subtitle Edit does not produce any translation.

Table 9 below displays the Turkish dialogue of the next episode extract and the related back-translations into English. The video clip shows Osman, Faruk’s brother, on his wedding day together with his brothers and friends. Everybody is waiting for him at the celebration location and Sureya is phoning Faruk to tell him that they are waiting for them.

Table 9. Transcript of the Turkish dialogues of the episode excerpt with back-translations in English

Turkish audio transcript	Back-translation in English
Süreyya: Faruk neredesiniz? Sizi bekliyoruz. Her şey hazır. Fotoğraf için sizi bekliyorlar.	Sureya: Faruk, where are you? We are waiting for you. Everything is set. They are waiting for you for the photo.
Faruk: Aa! Daha biz hazırlanmadık ya. Nasıl hazır oldunuz hemen?	Faruk: Oh! We’re not even ready yet. How did you get ready so fast?
Süreyya: E biz oluruz.	Sureya: It’s us you’re talking about!
Faruk: Şeyi niye kapattın? Görüntülü telefonu niye kapattın? Bir görseydim seni.	Faruk: Why did you hang up? Why did you end the video call? I wish I could see you.
Süreyya: E gelince görürsün. Yemezler.	Sureya: Well, you’ll see me when you get here. Not a chance.
Faruk: Ya şimdi bırakalım. Osman bayılsın. Rol çalmayalım düğünde. Sen bir önceden tansiyonumu al bakayım.	Faruk: Let’s just drop it now. Let Osman be the one to faint. No need to steal the spotlight at the wedding. Check my blood pressure first, just in case.
Süreyya: Faruk’cuğum senin cezan daha bitmedi. Gelince görüşürüz diyorum. Tamam? Hadi, bay bay. Çabuk gelin. Bekliyoruz.	Sureya: Faruk, your punishment isn’t over yet. I’ll see you when you come. Okay? Come on, bye bye. Hurry, we are waiting!
Fikret: Şöyle düzenleyelim.	Fikret: Let’s fix this a bit.
Osman: Tamam. Oldu oldu.	Osman: Alright. It’s fine, it’s fine.
Fikret: Bakın kimleri getirdim damat beyler.	Fikret: Look who I’ve brought, Mr. Groom.
Akif and Faruk: Vaaaaay! Vaaay!	Akif and Faruk: Wow! Wow!
Faruk: Çok güzel olmuş. Hadi, hadi biraz acele edelim. Arızaya başladılar.	Faruk: It looks great. Come on, let’s hurry up. They’re making a fuss.
Akif: Ne? Hadi ya. Senem de var şimdi.	Akif: What? Oh no. Now, Senem is there too.
Fikret: Hiiiiiii! Akif. Adını duyar duymaz hazır ola geçtin ya. Valla yakıştıramadım ha.	Fikret: Ooooh Akif! You stood to attention the moment you heard her name! I didn’t expect that from you, really.
Faruk: Ee teyze bu oğlum.	Faruk: Well, she is the aunt, bro.

Tables 10-17 exhibit the various translations into English of the episode extract. The first column of each table features the back-translations from the Turkish captions (see Table 9 above). The second column contains the fansubbers' transcriptions, followed by the target texts by Google Translate (third column), ChatGPT (fourth column), Clideo (fifth column), TurboScribe (sixth column), and Subtitle Edit (seventh column). Translation infelicities are marked in bold and are commented after each table.

Table 10. English transcripts of the episode excerpt (first part)

Back-translations from Turkish	Fansubbers' English subtitles	Google Translate	ChatGPT	Clideo	TurboScribe	Subtitle Edit
Sureya: Faruk, where are you? We are waiting for you. Everythi ng is set. They are waiting for you for the photo.	Sureya: Faruk what's going on? Everythi ng is ready. Where are you? People are ready for the family photo.	Sureya: Faruk where are you? We're waiting for you. Everythi ng's ready. They're waiting for you for the photo.	Sureya: Where are you, Faruk? We are waiting for you. Everythi ng is ready. They are waiting for you for the photo.	Sureya: Faruk, where are you, we are waiting for you, everythin g is ready they are waiting for you for the photo.	Sureya: Faruk, where are you? We're waiting for you. Everythi ng is ready. They're waiting for you for the photo.	Sureya: Where are you Tariq? We are waiting for you. Everythi ng is waiting for you for ready photogra phs.

The transcription by Clideo lacks some punctuation marks (e.g., "everything is ready they are waiting for you"). Subtitle Edits quotes "Tariq" instead of "Faruk" and proposes a nonsensical statement such as "everything is waiting for you for ready photographs". Table 11 reports the translations of the second part of the video clip.

Table 11. English transcripts of the episode excerpt (second part)

Back-translations from Turkish	Fansubbers' English subtitles	Google Translate	ChatGPT	Clideo	TurboScribe	Subtitle Edit
Faruk: Oh!	Faruk: No way.	Faruk: Ah!	Faruk: Ah! But	Faruk: Oh, we	Faruk: We're	Faruk: Oh! We

We're not even ready yet. How did you get ready so fast?	We're far from ready. Are you finished?	We're not ready yet. How did you get ready so soon?	we're not ready yet. How did you get ready so fast?	are not ready yet, how did you get ready,	not ready yet. How did you get ready?	haven't prepared yet! How are you ready?
Sureya: It's us you're talking about!	Sureya: It doesn't take that long.	Sureya: Well, we will.	Sureya: Well, we just do.	Sureya: we will be there right away.	Sureya: We'll be ready.	Sureya: We will be.

In Table 11, inconsistencies are visible in the automatic translations of Sureya's answer *e biz olunuz* (e.g., “we will (be)”, “we will be there right away”, or “we will be ready”). In addition, Clideo and TurboScribe do not translate the expression *hemen* in *nasıl hazır oldunuz hemen?* (“how did you get ready so fast?”), whereas Subtitle Edit mistranslates Faruk's whole statement *daha biz hazırlanmadık ya. Nasıl hazır oldunuz hemen?* as “we haven't prepared yet! How are you ready?”. Finally, Clideo generates wrong punctuation marks (e.g., “how did you get ready,” instead of “how did you get ready (so fast)?”). Table 12 shows the transcripts of the next part of the video extract.

Table 12. English transcripts of the episode excerpt (third part)

Back-translations from Turkish	Fansubbers' English subtitles	Google Translate	ChatGPT	Clideo	TurboScribe	Subtitle Edit
Faruk: Why did you hang up? Why did you end the video call? I wish I could see you.	Faruk: Why did you turn off the video call? I wanted to see how you look.	Faruk: Why did you turn off the thing? Why did you turn off the video phone? If only I could see you.	Faruk: Why did you turn it off? Why did you turn off the video call? I wanted to see you.	Faruk: Why did you turn off the thing, why did you turn off the video phone, if only I could see you.	Faruk: Why did you turn off the video phone? I wish I had seen you.	Faruk: Why did you close your thing? See why did you close the phone? If I had seen you.

Sureya: Well, you'll see me when you get here. Not a chance.	Sureya: You'll see me when you get here. All right.	Sureya: Well, you'll see when you get here. They won't eat.	Sureya: You'll see me when I get there. Not buying it.	Sureya: You will see them when you come, they will not eat you.	Sureya: You'll see when they come. They won't eat.	Sureya: When you come, you see, they don't eat.

As noticeable in the first line of Table 12, Subtitle Edit features some wrong translations, such as “see why did you close the phone?” rendering *görüntülü telefonu niye kapattın?* (instead of “why did you end the video call?”). In the second line, there are issues in the use of pronouns and place particles (see ChatGPT: “when I get there” in lieu of “when you get here”, or TurboScribe: “they” instead of “you”). The second line of Table 12 ends with the idiomatic expression *yemezler*, meaning “not a chance”. ChatGPT proposes “not buying it” which, although idiomatic, is not pertinent. All other machine-generated target texts propose literal renditions, such as “they don’t eat” or “they won’t eat”. Table 13 tackles the next part.

Table 13. English transcripts of the episode excerpt (fourth part)

Back-translations from Turkish	Fansubbers' English subtitles	Google Translate	ChatGPT	Clideo	TurboScribe	Subtitle Edit
Faruk: Let's just drop it now. Let Osman be the one to faint. No need to steal the spotlight at the wedding. Check my blood pressure	Faruk: We'll get Osman ready, then we'll be on our way. Could you at least send me a photo?	Faruk: Let's leave it now. Let Osman faint. Let's not play a role at the wedding. Let me take my blood pressure first.	Faruk: Come on, let's drop it now. Let Osman faint. Let's not steal the spotlight at the wedding. Check my blood pressure first.	Faruk: Now, let's let Osman faint, let's not play a role at the wedding. Take my blood pressure beforehand, let me see.	Faruk: Let's leave it now. Osman will faint. Let's not play the role at the wedding. You take my blood pressure first.	Faruk: Or let us leave now. Let's not play the role. I think I'm panshis h, let me see.

first, just in case.						
Sureya: Faruk, your punishm ent isn't over yet. I'll see you when you come. Okay? Come on, bye bye. Hurry, we are waiting!	Sureya: Faruk, you are still grounded , remembe r? Do I really need to remind you? Do I? All right, hurry up and don't be late.	Sureya: My dear Faruk, your punishm ent is not over yet. I'll see you when you get here. Okay? Come on, bye. Come quick. We're waiting.	Sureya: Faruk, your punishm ent isn't over yet. We'll talk when I get there. Alright? Bye-bye. Come quickly. We're waiting.	Sureya: Faruk, your punishm ent is not over yet, I say I will see you when you come. Okay, come on, bye bye, come quickly, we are waiting.	Sureya: Faruk, your punishm ent is not over yet. I'll see you when they come. Okay, bye. Come on, we're waiting.	Sureya: Farukçu m is your punishme nt is not over yet. When I come, see you. Ok. Come on, Mr. Mr. Bridal, we are waiting.

As observable, Subtitle Edit produces a non-existent word (i.e., “panyshish”) in the line probably corresponding to *sen bir önceden tansiyonumu al bakayım* uttered by Faruk. ChatGPT is the only system producing the idiomatic expression *rol çalmayalım düğünde* (i.e., “let’s not steal the spotlight at the wedding”).

Sureya’s counter-argumentation are well rendered by Google Translate, ChatGPT and Clideo, although a few inaccuracies appear in the renditions of *gelince görüşürüz diyorum* (“I’ll see you when you come”). Namely, ChatGPT writes “we’ll talk when I get there”, whereas TurboScribe proposes “I’ll see you when they come”. Subtitle Edit features “when I come, see you”, which is both lexically and semantically incorrect. This platform also changes Faruk’s name into “Farukçum” and quotes “Mr. Mr. Bridal” as a rendition of *çabuk gelin* (“hurry”).

Table 14. English transcripts of the episode excerpt (fifth part)

Back- translati ons from Turkish	Fansubb ers’ English subtitles	Google Translat e	ChatGP T	Clideo	TurboSc ribe	Subtitle Edit

Fikret (adjusting Osman's suit): Let's fix this a bit.	Fikret (adjusting Osman's suit): Tuck this in here. One more touch.	Fikret (adjusting Osman's suit): Let's arrange it like this.	Fikret (adjusting Osman's suit): Let's arrange it like this.	-	-	Fikret (adjusting Osman's suit): Ok
Osman: Alright. It's fine, it's fine.	Osman: It looks fine, leave it.	Osman: Okay. That's it.	Osman: Okay. That works.	-	-	Osman: what happened ?

It is interesting to notice that Firket and Osman's interaction is neglected by Clideo and TurboScribe, whereas it is mistranslated by Subtitle Edit (see Table 14).

Table 15. English transcripts of the episode excerpt (sixth part)

Back-translations from Turkish	Fansubbers' English subtitles	Google Translate	ChatGPT	Clideo	TurboScribe	Subtitle Edit
Fikret: Look who I've brought, Mr. Groom.	Fikret: Come on! Look who I have here. Mr Bridegroom himself!	Fikret: Look who I brought, groomsmen.	Fikret: Look who I brought, gentlemen.	Fikret: Look who I brought, groomsmen.	Fikret: Look who I brought.	Fikret: Look who did I bring, gentlemen?
Akif and Faruk: Wow! Wow!	Akif and Faruk: Wow.	Akif and Faruk: Wow! Wow!	Akif and Faruk: Woowoo w!	Akif and Faruk: Wow,	Akif and Faruk: Wow,	Akif and Faruk: Wow

In Table 15 above, Google Translate and Clideo propose “groomsmen” as a rendition of *damat beyler*, whereas ChatGPT and Subtitle Edit quote “gentlemen”. Moreover, both Clideo and TurboScribe features wrong punctuation marks (e.g., “wow,” instead of “wow!").

Table 16. English transcripts of the episode excerpt (seventh part)

Back-translations from Turkish	Fansubbers' English subtitles	Google Translate	ChatGPT	Clideo	TurboScribe	Subtitle Edit
Faruk: It looks great. Come on, let's hurry up. They're making a fuss.	Faruk: Wow, you look perfect. Come on, gentlemen. We need to get ready. Everyone's waiting for us.	Faruk: That's great. Come on, let's hurry up a little. They're starting to malfunction.	Faruk: She looks amazing. Come on, let's hurry up a bit. They've started acting up.	Faruk: it is very nice. Come on, let's hurry up a little, they started to malfunction, come on.	Faruk: it's beautiful. Come on, let's hurry up.	Faruk: Is nice. Come on, let's hurry, they started to supply.

Table 16 contains wrong subject pronouns (e.g., “she” instead of “it” in ChatGPT’s output, and no subject pronoun in Subtitle Edit’s). The idiomatic *arızaya başladılar* (“they’re making a fuss”) is translated literally by Google Translate and Clideo, whereas ChatGPT and Subtitle Edit render it improperly as “acting up” and “supply”, respectively. TurboScribe, conversely, omits the rendition.

Table 17. English transcripts of the episode excerpt (eighth and last part)

Back-translations from Turkish	Fansubbers' English subtitles	Google Translate	ChatGPT	Clideo	TurboScribe	Subtitle Edit
Akif: What? Oh no. Now, Senem is there too.	Akif: What? Really? Senem is there too?	Akif: What? Come on. I have a year now.	Akif: What? Oh no. Senem is there too.	Akif: What? Come on, they will say hello now.	Akif: What? Come on, say hello.	Akif: What? Come on, you are moments now.

Fikret: Ooooh Akif! You stood to attention the moment you heard her name! I didn't expect that from you, really.	Fikret: Akif! You jump to attention the minute you heard her name. It doesn't suit you, bro.	Fikret: Hey! Akif. As soon as you heard his name, you got ready. I swear, I didn't like it.	Fikret: Hiiiiiii! Akif. You stood at attention the moment you heard her name. Honestly , I didn't expect that from you.	Fikret: As soon as you heard the name Akif, you got ready. I swear, I did not think it was appropri ate.	Fikret: Akif, you got ready as soon as you heard his name. I couldn't match it.	Fikret: As soon as the road hears the taste. You've passed the room. He's too. I couldn't get it anymore.
Faruk: Well, she is the aunt, bro.	Faruk: She wears the pants, didn't you know?	Faruk: Auntie, this is my son.	Faruk: Aunt, he's my son.	Faruk: This is my son, the aunt.	Faruk: It's my aunt.	-

In Table 17, it is observable that the first name “Senem” is mistranslated in various ways (see Google Translate, Clideo, TurboScribe and Subtitle Edit in the first line). The only tool rendering the first name correctly is ChatGPT. In the second line, the absence of a comma between “hear the name” and “Akif” in Clideo transcription changes the meaning of the utterance. Namely, “Akif” appears as the phrase object instead of a vocative. Some target texts also feature wrong possessive adjectives (see Google Translate and TurboScribe proposing “his” instead of “her”), whereas TurboScribe mistranslates *valla yakıştıramadım ha* (“I didn’t expect that from you, really”) as “I couldn’t match it”.

As previously highlighted, Subtitle Edit gives rise to several nonsensical phrases, such as “you are moments now” (first line, corresponding to *Senem de var şimdi*), or “as soon as the road hears the taste” (second line, probably translating *adını duyar duymaz*). The final words by Faruk, *ee teyze bu oğlum*, are either translated literally or omitted.

5. Discussion

The analysis carried out above brought to the fore unexpected results, mostly related to the unsuccessful performances of specialised tools such as audio-video transcribers and a professional subtitling platform. Conversely, machine translation and chatbot outputs were generally satisfactory.

It could be stated that the most acceptable translation solutions were the ones by ChatGPT, although some adjustments were needed. As a matter of fact, not only such a tool was able to detect idiomatic language (e.g., *rol çalmayalım düğünde* rendered as “let’s not steal the spotlight at the wedding”, Table 13), but it was also the only tool correctly considering “Senem” as a first name (see Table 17). On the other hand, the platform performing the worst was Subtitle Edit. This was quite disappointing, given that Subtitle Edit is a targeted audiovisual translation interface.

Another element that was evident in the tables above was the fact that both YouTube subtitles and the ones by fansubbers differ from the back-translations from Turkish displayed in Table 1 and Table 9. This is probably due to textual adjustments that were necessary in order not to produce texts that were too long and/or too strenuous to follow. However, these argumentations remain at the level of speculation.

With regard to the poor performances by Subtitle Edit, it could be posited that the translation carried out by Google Translate and ChatGPT was less demanding and challenging, as such platforms did not carry out any speech-to-text conversion. Therefore, it could be assumed that shortcomings probably arose in TurboScribe or Subtitle Edit at the source speech transcription level. For this reason, this section investigates if this was the case and compares the Turkish audio output with the Turkish transcriptions performed by Subtitle Edit. Therefore, a speech-to-text conversion is now performed. To do so, the second footage is uploaded one more time to the platform, where Turkish subtitles are generated.

Table 18 below reports the Turkish audio transcript of the episode extract (first column, as also appearing in Table 9) and the transcription produced automatically by Subtitle Edit (second column). To foster clarity, back-translations of the automatic transcriptions contained in the second column are provided (see third column).

Table 18. Transcripts of the Turkish dialogues of the episode excerpt

Turkish audio transcript	Transcript by Subtitle Edit	Back-translation
Süreyya: Faruk neredesiniz? Sizi bekliyoruz. Her şey hazır. Fotoğraf için sizi bekliyorlar.	Sureya: Faruk, neredesiniz? Sizi bekliyoruz. Her şey hazır fotoğraf için sizi bekliyorlar.	Sureya: Faruk, where are you? We are waiting for you. Everything is ready and they are waiting for you for the photo.

Faruk: Aa! Daha biz hazırlanmadık ya. Nasıl hazır oldunuz hemen? Süreyya: E biz oluruz. Faruk: Şeyi niye kapattın? Görüntülü telefonu niye kapattın? Bir görseydim seni. Süreyya: E gelince görürsün. Yemezler. Faruk: Ya şimdi bırakalım. Osman bayılsın. Rol çalmayalım düğünde. Sen bir önceden tansiyonumu al bakayım. Süreyya: Faruk’cuğum senin cezan daha bitmedi. Gelince görüşürüz diyorum. Tamam? Hadi, bay bay. Çabuk gelin. Bekliyoruz. Fikret: Şöyle düzenleyelim. Osman: Tamam. Oldu oldu. Fikret: Bakın kimleri getirdim damat beyler. Akif and Faruk: Vaaaaay! Vaaay! Faruk: Çok güzel olmuş. Hadi, hadi biraz acele edelim. Arızaya başladılar. Akif: Ne? Hadi ya. Senem de var şimdi. Fikret: Hiiiiiii! Akif. Adını duyar duymaz hazır ola geçtin ya. Valla yakıştıramadım ha. Faruk: Ee teyze bu oğlum.	Faruk: Ah! Daha biz hazırlanmadık ya. Nasıl hazır olduğunuz hemen? Sureya: Biz oluruz. Faruk: Şeyin niye kapattın görüntülü? Telefonu niye kapattın? Bir görseydim seni. Sureya: E gelince görürsün, yemezler. Faruk: Ya şimdi bırakalım Osman bayılsın. Role çalmayalım düğünde. Sen benceden pansiyon mu al bakayım? Sureya: Farukçum senin cezan daha bitmedi. Gelince görüşürüz diyor. Tamam, hadi bay bay çabuk gelin bekliyoruz. Osman: Tamam, ne oldu? Fikret: Bakın kim nereye getirdim damat beyler? Faruk: Vay güzel olmuş. Hadi hadi biraz acene edelim arzaya başladılar. Akif: Ne? Hadi ya sen anılar şimdi. Fikret: İyi, okey. Hatı mutuyu duymaz. Hazırlığa geçtin ya. Hazırlığa ayakıştıramadım hadi. Faruk: Teyze bu odakını duydum.	Faruk: Ah! We are not ready yet. How can you be ready right away? Sureya: We will be. Faruk: Why did you turn off the video? Why did you turn off the phone? I wish I could see you. Sureya: You’ll see me when I come, I’m not buying it. Faruk: Let’s let Osman faint. Let’s not play a role at the wedding. Do you want a pension from this article? Sureya: Farukçum, your punishment is not over yet. He says he’ll see you when he comes back. Okay, come on bye bye, come quickly, we’re waiting. Osman: Okay, what happened? Fikret: Look who I brought where, groom guys? Faruk: Wow, it’s nice. Come on, let’s give it a bit of a try, they’ve started to desire. Akif: What? Come on, you memories now. Fikret: Fine, okey. Hatı mutuyu half-hear. You’re getting ready. Let’s get ready. Faruk: Auntie, I heard this focus.

As can be seen from Table 18 above, there are several issues in transcription by Subtitle Edit which probably impinged on the accuracy of the target text analysed in the sections above.

6. Conclusions

This paper highlighted that automatic subtitling is still not the most accurate and reliable solution that audiovisual translators can opt for. Although some chatbot-driven renditions were acceptable and interesting, most of the machine-powered translations lacked naturalness and/or were not able to grasp language subtleties, especially in idioms.

Additionally, several nonsensical words and hallucinations were produced. Surprisingly, the worst performances were the ones by *ad hoc* tools, such as the Subtitle Edit subtitling interface, and the Clideo and TurboScribe audio-video transcribers. It could be speculated that shortcomings arose at the speech-to-text conversion stage, but this is an assumption that would need further investigation.

The questions that this paper posed were as follows: 1) Are the automated subtitles of extracts of the Turkish *İstanbul Gelin* (“Bride of Istanbul”) soap opera reliable?; 2) What are the most recurrent shortcomings of the MT- and LLM-powered tools, if any?, and 3) Are there differences in the performances of the various MT- and LLM-based platforms? The answer to the first question is negative: automatically generated subtitles were not always satisfactory. In answering the second question, the most recurrent shortcomings revolved around wrong pronouns or possessive adjectives; lack of punctuation marks (which, sometimes, impinged on the comprehensibility of the dialogues, or even reversed their meanings); literal translations (especially of idioms), and omissions of parts of text. In answering the third and last question, the tools which performed better were Google Translate and ChatGPT, although their task was easier as they did not convert speeches into texts.

The limits of this paper lie in the reduced number of conversations analysed. For example, inputting longer film dialogues might have given rise to more interesting outputs, such as hallucinations in machine- and chatbot-generated target texts. Therefore, future analyses could focus on longer film extracts.

Bibliography

Baños, R., & Díaz-Cintas, J. (2023). Exploring new forms of audiovisual translation in the age of digital media: cybersubtitling and cyberdubbing, *The Translator*, 30(1): 129–144. <https://doi.org/10.1080/13556509.2023.2274119>.

Bellés-Calvera, L., & Caro Quintana, R. (2021). Audiovisual Translation through NMT and Subtitling in the Netflix Series *Cable Girls*. *Proceedings of the Translation and Interpreting Technology Online Conference (TRITON)* (pp. 142–148). https://doi.org/10.26615/978-954-452-071-7_015.

Bolaños García-Escribano, A. (2025). *Practices, Education and Technology in Audiovisual Translation*. London / New York: Routledge.

Chaume, F., Ranzato, I., & Zanotti, S. (2018). The challenges and opportunities of audiovisual translation. An interview with Frederic Chaume. *CULTUS*, 11: 10-17.

Díaz-Cintas, J. (2018). 'Subtitling's a Carnival': New Practices in Cyberspace. *The Journal of Specialised Translation*, 30: 127-49.

Díaz-Cintas, J., & Massidda, S. (2019). Technological Advances in Audiovisual Translation. In M. O'Hagan (ed.) *The Routledge Handbook of Translation and Technology* (pp. 255-270). London: Routledge.

Díaz- Cintas, J., & Remael, A. (2021) *Subtitling: Concepts and Practices*. London: Routledge.

Matusov, E., Wilken, P., & Georgakopoulou, Y. (2019). Customizing neural machine translation for subtitling. *Proceedings of the Fourth Conference on Machine Translation* (Volume 1: Research Papers) (pp. 82–93), Florence, Italy. <https://doi.org/10.18653/v1/W19-5209>.

Papi, S., Gaido, M., Karakanta, A., Cettolo, M., Negri, M., & Turchi, M. (2023). Direct Speech Translation for Automatic Subtitling. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 11: 1355–1376. doi: https://doi.org/10.1162/tacl_a_00607.

Pedersen, J. (2019). Fansubbing in subtitling land. An investigation into the nature of fansubs in Sweden. *Target*, 31(1): 50–76. <https://doi.org/10.1075/target.18017.ped>.

Other sources

ChatGPT: <https://chatgpt.com/>

Clideo: <https://clideo.com>

Google Translate: <https://translate.google.com/>

Subtitle Edit: <https://www.nikse.dk/subtitleedit>

TurboScribe: <https://turboscribe.ai/>

THE ROLE OF CZECH GRAMMATICAL TERMINOLOGY IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES: A CORRELATIONAL STUDY

YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE ÇEKÇE DİLBİLGİSİ TERMİNOLOJİSİNİN ROLÜ: KORELASYONEL BİR ÇALIŞMA

Mgr. Pavel BLUĐOVSKÝ¹

Abstract

The current approach to foreign language teaching emphasizes communication and the implicit acquisition of language structures, often sidelining the formal description of the language. However, a balanced approach, where adequate attention is given to the formal aspects of language, proves to be beneficial. The research aimed to examine the impact of teaching Czech grammar and grammatical terminology on the acquisition of English and Spanish. It analysed the performance of 200 respondents in solving grammatical tasks across three terminological categories (Czech descriptive terminology, Czech predominantly symbolic terminology based on Latin, and terminology used in foreign textbooks). The results indicate that knowledge of Czech grammar and Czech grammatical terminology is related to success in tasks using Spanish, or English terminology. The findings underscore the need for thoughtful integration of grammatical concepts and terminology in foreign language teaching.

Key words: grammar, linguistic terminology, metalanguage, second language acquisition

Introduction

The current trend is to focus foreign language teaching on communication and the implicit acquisition of structures, while less attention is devoted to the formal description of the language. The traditional approach to foreign language teaching is criticized for placing too much emphasis on system, descriptiveness, and detachment from real usage, as a result of which the pupil or student does not acquire practical language skills (Botlík, 2011; Malinovský, 1995; Štěpánek, 2011). Moreover, only a minority of pupils have the aptitude to work with conceptual systems and only a minority learn verbally (Hausenblas, 1995). Traditionally conceived instruction emphasizes the importance of explicit knowledge of grammar as a solid and conscious foundation of language, which allows not only the correct construction of expression but also reflection on the correctness of created forms, something valued and required especially by adults (Negueruela Azarola, 2013). Grammar is clearly structured and is a closed system, which in the traditional school environment is easy to explain, practice, and test, and can thus in some cases compensate for the indeterminacy of communicative teaching methods. However, it can also compensate for the abilities of pupils and, last but not least, for deficiencies in the teacher's language skills. In Czech schools one can also

¹ Faculty of Arts – Charles University

encounter a situation where grammar, depending on the teacher's attitude, becomes a goal rather than a means of mastering the language (Hurytová, 2022).

Communicative methods, on the one hand, are time-consuming and require a higher degree of engagement, but, on the other hand, they prove effective, since they reflect real use of the language, emphasize its implicit knowledge, and stress the importance of context. The importance of communication in foreign language teaching is also indisputably linked to the effort to bring artificial instruction closer to the natural way of learning languages, including the mother tongue. However, too rapid creative use of the language can lead to the "grammar gap" effect, which negatively affects language skills (Richards, 2002). For this reason, an optimally balanced middle ground between communicative use and grammatical form, without necessarily sliding into descriptiveness and mere transmission of rules, seems most appropriate (Larsen-Freeman, 2021).

Both approaches to foreign language teaching show obvious advantages and disadvantages, and both are justified, although the grammar of the target language has its place in teaching especially at higher levels. Grammar, and especially syntax, occupies a special place in the teaching of Czech as the mother tongue. Most pupils in primary and secondary schools understandably ask about the purpose of the relatively large amount of space dedicated to the study of grammar, especially syntax and sentence analysis. The teacher's answer usually highlights the importance of understanding and naming the structure of one's own language in order to improve one's language skills, but also to facilitate the learning of foreign languages. In the framework educational programs, however, such an answer no longer finds support, unlike in older syllabi: *"The mastery of the linguistic means of Czech is also a fundamental prerequisite for successful education in other areas, especially in the acquisition of foreign languages."* (VPZŠ, 1996). A significant supporter of this theory is also Marie Čechová, the author of Czech textbooks, teaching guides, and reference books: *"[...] the acquisition of grammatical concepts and their fixation through terminology also enables easier penetration into the system and structure of foreign languages and communication in them."* (Čechová, 1997, p. 13).

Metalanguage vs. conception

The conceptual nature of Czech language analysis in schools has, since the time of the Prague Linguistic Circle, been consistent with an emphasis on function. Generations of Czech pupils and students thus encounter, for example, parts of speech and subordinate clauses that serve as sentence constituents. Compared to the system itself, metalanguage terminology shows less stability. This development is best reflected in the tendency to abandon Latin terminology in favour of Czech in the 1970s and 1980s and its at least partial later return (e.g., the neologism *neurčitek* vs. *infinitiv*).

At present, Czech schools are experiencing a diversification of metalanguage terminology. Based on non-binding glossaries of linguistic terminology from the Ministry of Education, it can be

assumed that while in the first stage of the educational system pupils encounter mostly Czech descriptive terminology in Czech language teaching (with the exception of *infinitiv*, *synonymum*, *homonymum*), in the second stage Latin-based symbolic terminology is gradually introduced, specifically *substantivum*, *adjektivum*, *verbum*, and *adverbium*, and in the third stage the terms *prepozice*, *konjunkce*, and *partikule* are added (MŠMT, 2007). This inconsistency may be an obstacle and a source of misunderstanding, but in essence these are only terminological synonyms.

At the start of foreign language learning, however, the student of English encounters the concept subject – verb, and in Spanish sujeto – verbo. From Czech grammar, however, they know that the basic sentence pair is subject and predicate, not subject and verb. Verb/verbo are in this case synonyms for predicate/predicado, but they indicate that the logic of sentence analysis in English and Spanish has its specifics.

When comparing available grammars of English, Czech, and Spanish of foreign origin, a clear difference can be identified. In this context Czech and English symbolically represent opposing paradigms, while Spanish rather occupies a middle position. The first aspect of this differentiation is the conceptual grasp and interpretation of the very concept of grammar. While in Czech, and partly also in Spanish, there is a visible contrast between morphology and syntax, English grammar, which is based primarily on the valency approach, blurs this boundary, with some authors partly merging the concept of grammar with the concept of syntax (Quirk & Greenbaum, 1975; Giering et al., 1977).

Focusing on parts-of-speech terminology, which differs significantly in English and Spanish compared to Czech, one can note considerable diversity in both terminology and conceptual framework, manifested already at the level of classification of parts of speech. The most striking differences compared to Czech are then apparent in syntactic analysis. As already indicated, due to the valency approach, in sentence analysis the differences between form and function, i.e. between part of speech and sentence constituent, are partly blurred. Thus in English materials one encounters, for example, sentences whose structure is described as *subject – verb – object – adverb*. In determining subordinate clauses, English and Spanish first emphasize their correspondence with parts of speech. These structural differences, when encountered by pupils and students in foreign language teaching, may theoretically bring question marks rather than facilitate understanding.

The occurrence of terminological synonyms in Spanish and English may paradoxically lead to incorrect confusion of grammatical categories themselves. For example, the term *las partes de la oración* is in Spanish often used both to designate a part of speech and a sentence constituent.

Certain differences in the conception of classification of grammatical phenomena also occur in Czech foreign language textbooks, either under the influence of foreign classification or purely for

practical reasons. A visible example is relative clauses classified as attributive, and the object in dative and accusative cases classified as indirect and direct object.

The role of grammar in foreign language teaching can be analysed from the perspective of two basic viewpoints. Most authors focus on explicit instruction of the grammatical structures of the foreign language and their potential impact on the acquisition process, with an emphasis on possible interference phenomena or transfer of grammatical features from the mother tongue to the foreign language. On the other hand, less attention is given to studies that focus on understanding metalanguage terminology in grammar or on knowledge relating to the grammar of the mother tongue and its influence on the process of conceptualization and acquisition of the foreign language.

Sophie Jeffries (1985) conducted an extensive longitudinal study focusing on the influence of knowledge of the grammatical terminology of the mother tongue on the process of learning foreign languages. Her study followed non-philology students at Ohio State University during their first year of French, German, and Spanish studies and analysed their study results in relation to their knowledge of grammatical terminology. The tests in which the students participated contained a selection of terminology that was relevant to all four languages studied. The results of this study showed that knowledge of English grammatical terminology had the least significant influence on test results among students of Spanish. This occurred despite the fact that the Spanish textbooks used in the study included the most direct teaching methods compared to the textbooks for French and German. These observations later had interesting implications for the teaching of English as a mother tongue in the United States, where there was a shift from traditional grammatical analysis toward practical exercises.

At the beginning of the millennium, Jana Pavlisková (2002) dealt with the reflection of linguistic terminology, which often passes into other contexts without consideration of its actual meaning. She argues that linguists often use terminology that may be misleading and attribute meanings to terms that they do not in fact have. She distinguishes between terminology for the description of the Czech language and terminology for the description of foreign languages and emphasizes that thorough understanding of these terms can positively influence foreign language learning.

Many studies focus on the role of grammar in learning foreign languages, but they often remain at a general metalinguistic level and do not take into account the specifics of the grammatical descriptions of individual mother tongues. Nevertheless, most of these studies agree that explicit knowledge of grammar and its teaching positively influence the process of learning a foreign language, whether applied to the mother tongue or in foreign language teaching (Ellis, 1994; DeKeyser, 2003; Fortune, 2013; Leow, 2015). On the other hand, the importance of lexical semantics,

morphosyntax, and metalanguage terminology can of course be manifested in both the foreign and the mother tongue (Tellier, 2013).

Some authors, such as Berry (2005) and Erlam (2013), do not attach importance to describing language through technical terminology, but rather emphasize metalinguistic and metasyntactic skills that allow understanding and application of combinatorial rules in the lexical and grammatical domain. Metalinguistic skills include the ability to speak and write about language, which involves the ability to recognize correctness of expression, identify incorrect combinations, and correct them. This ability differs from syntactic skills, which concern language production itself without reflecting its correctness. Gladys & Simard (2013) examined the influence of these skills on the comprehension of French texts in both native and non-native speakers of French, finding that in both groups a similar influence of syntactic and metasyntactic skills was demonstrated. Erlam (2013) notes that general metalinguistic skills may be particularly useful when assessing the correctness of expression.

Methodology

This research builds on the situation described above and aimed to test the hypothesis that the way in which students were introduced to the grammar of Czech as their mother tongue affects their skills in foreign languages, in this case English and Spanish. It is therefore not only a matter of knowledge of Czech grammar and its description, but above all of the concepts and terminology fixed during the educational process. The research reflects the grammatical terminology used in Czech schools from the 1950s to the present day, both for the description of Czech and for the description of English and Spanish. In addition, the research also takes into account the metalanguage used in English and Spanish materials and textbooks of foreign origin.

The research group consisted of 200 respondents, of whom 100 were students of English ($n = 100$) and 100 were students of Spanish ($n = 100$), aged 15 to 67, with a foreign language level of A2 or higher, with the level indicated by the respondents themselves on the basis of self-assessment without verification through a placement test, using the school grading scale 1–5. A prerequisite for inclusion in the research was the subjective ability to understand the sentences under analysis. The evaluation of one's own knowledge of Czech grammatical analysis and its usefulness was also subjective. Objective testing of language skills was excluded due to the time and content demands on respondents, who participated in the survey on a voluntary basis.

The core part of the non-standardized questionnaire was built on a test with a total of 24 tasks of three different types. The first type consisted of closed multiple-choice tasks in which the respondent was asked to determine the grammatical category of a given expression. The second type consisted of closed matching tasks testing the ability to describe the function of sentence segments. The third type again consisted of closed multiple-choice tasks testing the ability to determine the type

of subordinate clause. In all three parts of the questionnaire, formally identical tasks occurred in triplets (clusters), the purpose of which was to verify in both foreign languages the ability to analyse grammatical phenomena using three different sets of terminology. The first cluster (CZ1) contained Czech predominantly symbolic terminology based on Latin, which forms the historical and systematic foundation not only of Czech professional linguistics but recently is also being used in the instruction of Czech as a L1 and commonly of foreign languages. The second cluster (CZ2) contained Czech descriptive terminology which offers intuitive descriptions of linguistic phenomena and is primarily used in lower grades of the Czech educational system for the analysis of the mother tongue. In cases where the Czech symbolic term is not used in teaching materials or is entirely absent, the traditional descriptive term is applied. The last clusters (EN or SP) contained terminology of foreign language textbooks. EN represents English terminology, which reflects the Anglo-Saxon academic tradition and is predominantly used in English teaching materials and the SP cluster contains Spanish internationally recognized terminology, which is the standard in Spanish language textbooks and academic materials.

Table 1: Terminological sets:

	EN	SP	CZ1	CZ2
1	nominative	nominativo	nominativ	1. pád
2	predicative adjective	atributo	jmenná část přísudku	jmenná část přísudku
3	infinitive	infinitivo	infinitiv	neurčitek
4	subject	sujeto	subjekt	podmět
5	noun	sustantivo	substantivum	podstatné jméno
6	object	objeto	objekt	předmět
7	indirect object	complemento indirecto	nepřímý předmět	předmět ve 3. pádě
8	direct object	complemento directo	přímý předmět	předmět ve 4. pádě
9	adjective	adjetivo	adjektivum	přídavné jméno
10	adverb	complemento circunstancial	adverbiale	příslovečné určení
11	verb	verbo	predikát	přísudek
12	noun modifier	complemento de nombre	atribut	přívlastek
13	relative clause	oración de relativo	vedlejší věta vztažná	vedlejší věta přívlastková

The aim was not only to measure success in completing individual tasks but also the relationships between success across the categories within the clusters, age and level of foreign language proficiency, subjective assessment of the knowledge of Czech grammatical analysis, the attitude to its usefulness, and the results of tasks in the clusters. In total, 19 variables were monitored for each respondent, with the assumption being that success in CZ2 would correspond with success

in CZ1 or EN/SP. The decision as to whether respondents were equally or differently successful in the compared variants was made on the basis of the McNemar test, which records changes in the distribution of success. Given the relatively small groups, the exact variant using the binomial distribution was calculated. A significance level (p) of less than 0.05 indicates a statistically significant difference between the variants.

The overall success of students was calculated as the simple sum of points, with a maximum of 19 points. The relationship between overall success in two compared variants was assessed by regression analysis, which also included the general characteristics mentioned above (age, level, and subjective evaluation of analysis). This allows us to determine their contribution to the studied success (CZ1 or EN/SP) as well as the net effect of success in CZ2.

The data analysis was processed using IBM SPSS Statistics 28.0.

Results

The English language students were 24 ± 11 years old (range 15–67 years). Most students were at level B1 (43%). Subjectively, they most often rated their knowledge of grammatical analysis as “good” (44%), and almost half (46%) rated the usefulness of analysis with grade 3. The Spanish language students were 27 ± 13 years old (range 16–66 years). Most students were at level B1 (49%). Subjectively, they most often rated their performance in grammatical analysis similarly to the English students, as “good” (38%). About one third of students (35%) rated the usefulness of analysis with grade 3, and a similar proportion (34%) with grade 2.

Given that the respondents solved 19 tasks in three different variants, the maximum possible score was 57 points. The English language students achieved scores between 30 and 57 points, i.e. 53–100%, with a median of 49 points (86%), and their results were relatively homogeneous. In contrast, the Spanish language students, with a similar score range (32–57 points, i.e. 56–100%), more often achieved higher results, with a median of 52.5 points (92%). This difference probably reflects the different levels of language proficiency in the respective groups – the English students were more often at levels A2 (22%), B1 (43%), and B2 (24%), while the Spanish students were most often at levels B1 (49%) and C1 (24%).

Among the English group, many tasks in the CZ2 and CZ1 categories showed high success rates (10 tasks with a success rate above 80%). The greatest number of errors occurred in the final task 7, where 23 students did not solve it in any of the variants. This task concerned subordinate clauses modifying a noun (CZ2 *vedlejší věta přívlastková* vs. CZ1 *vedlejší věta vztahná*). Out of 19 tasks, only eight showed identical results in the CZ1 and CZ2 variants. In eleven tasks, students were

differently successful – ten tasks they solved in the CZ2 variant but not in CZ1, and only once were they more successful in CZ1 than in CZ2 (*infinitiv* vs. *neurčitek*).

To determine the effect of the basic characteristics and the adjusted impact of success in the CZ1 variant on the EN variant, a regression analysis of the total scores was performed. The resulting model M1 reached a significance level of less than 0.05 ($F = 15.5$, $df_1 = 5$, $df_2 = 94$, $p < 0.001$, adj. $R^2 = 0.42$). The evaluation of the parameters used is presented in Table 7. Overall success in the CJ1 variant and language proficiency level were the only significant positive predictors of overall success in the AJ variant; the other parameters did not correlate with the results.

The comparison of the CZ2 and EN categories in regression model M2 shows some differences. The highest error rate (both variants wrong) again appeared in the final task 7, where 18 students failed in both variants (CZ2 *vedlejší věta přívlastková* vs. EN *relative clause*). Only eight tasks showed different success rates, with students again more successful in EN in the first task (*neurčitek* vs. *infinitive*). In general, the lowest error rate simultaneously in the CZ2/CZ1 and CZ2/EN categories was shown by task set 6A (CZ2 *podmět – přísudek – předmět ve 4. pádě* vs. CZ1 *subject – predikát – přímý předmět* vs. EN *subject – verb – direct object*). In the case of the influence of the CZ2 variant on EN, the significance level was also less than 0.05 ($F = 7.01$, $df_1 = 5$, $df_2 = 94$, $p < 0.001$, adj. $R^2 = 0.23$). In this case, the strongest predictor of success was the student's overall language level, while success in the CZ2 variant ranked only second. Age and subjective evaluation of success and usefulness again played no role.

Spanish language students, similar to English language students, achieved more than 80% success in ten tasks in the CZ1 and CZ2 categories, with the maximum overall success (100%) achieved in task 6C1 (*prísudek* vs. *jmenná/slovesná část přísudku*). The lowest success rate (43%) was again in the final task 7, including in the SP category (*vedlejší věta přívlastková* vs. *vedlejší věta vztahná* vs. *oración de relativo*). Statistically significant differences in responses in the case of the CZ2–CZ1 relationship were recorded in five categories, with the correct answer being in the CZ2 variant in most cases. The opposite was true again in the first category (*neurčitek* vs. *infinitivo*).

Regarding the influence of success in the CZ1 variant on the SP variant, the overall success was higher (12 tasks above 80%). The highest error rate again appeared in the final, seventh task (25 students did not complete it correctly in any variant), which dealt with relative clauses modifying a noun (CZ1 *vedlejší věta vztahná* vs. SP *oración de relativo*). Out of the 19 tasks, full agreement between the CZ1 and SP variants was recorded in 15 cases. Only in four tasks did students show differing success – two tasks were solved correctly only in the CJ1 variant and two only in the SJ variant.

The resulting regression model M3, examining the influence of the CZ1 variant on the SP variant, shows that the significance level was again less than 0.05 ($F = 13.7$, $df1 = 5$, $df2 = 94$, $p < 0.001$, $\text{adj. } R^2 = 0.39$). In this case, the strongest predictors of success were overall success in the CZ1 variant and age.

In the case of the CZ2–SP relationship, besides the pair *neurčitek* vs. *infinitivo*, this was also the pair *1. pád* (1st case) vs. *nominativo*, and statistically significant differences were found in a total of seven categories.

The influence of the CZ2 variant on the SP variant is illustrated by the regression model M4. The significance level of the resulting model was less than 0.05 ($F = 8.99$, $df1 = 5$, $df2 = 94$, $p < 0.001$, $\text{adj. } R^2 = 0.29$). Overall success in CZ2 is again a significant positive predictor of overall success in SP, along with age. Another positive predictor is overall language level.

Given that the respondents solved 19 tasks in three different variants, the maximum possible score was 57 points. The English language students achieved scores between 30 and 57 points, i.e. 53–100%, with a median of 49 points (86%), and their results were relatively homogeneous. In contrast, the Spanish language students, with a similar score range (32–57 points, i.e. 56–100%), more often achieved higher results, with a median of 52.5 points (92%). This difference probably reflects the different levels of language proficiency in the respective groups – the English students were more often at levels A2 (22%), B1 (43%), and B2 (24%), while the Spanish students were most often at levels B1 (49%) and C1 (24%).

Table 2: Simplified regression models:

Regression model	p			
	M1	M2	M3	M4
	CZ1/E N	CZ2/E N	CZ1/ SP	CZ2/ SP
Age	0.407	0,764	<0,001	<0,001
Language proficiency	0.002	<0,001	0,087	0,035
Self-assessment of the knowledge of grammar analysis	0.468	0,178	0,124	0,929
Assessment of grammar analysis usefulness	0.229	0,296	0,368	0,927
Overall score	<0.001	0,037	<0,001	<0,001

Conclusion

The study shows that knowledge of Czech grammatical terminology influences students' success in English and Spanish language analysis. In particular, the CZ1 symbolic terminology

proved to be a stronger predictor of success than the traditional Czech descriptive terminology CZ2. Students who perform well in CZ1 are significantly more likely to succeed in English and Spanish terminology than those who succeed only in CZ2. Regression analyses and correlation coefficients confirmed that CZ1 is more strongly related to English and Spanish than CZ2; for example, the correlation between CZ1 and English reaches 0.530 and between CZ1 and Spanish 0.502, while for CZ2 the relationship is weaker (0.214 for English and 0.351 for Spanish). Overall, the influence of Czech terminologies is more pronounced for Spanish than for English, which can be explained by the fact that Spanish is historically and terminologically closer to Latin, on which CZ1 is based. The results therefore suggest that mastering Czech terminology, especially the Latin-based CZ1, can help students acquire grammatical concepts in foreign languages, particularly in Spanish but also in English.

Age and the subjective evaluation of the usefulness of grammatical analysis played a role in some models, but they were not consistent predictors across all analysed variants.

Nevertheless, this study suggests that mastery of language analysis and the knowledge of respective terminologies may have an impact on success in acquiring foreign languages, at least at the theoretical level, and supports the claims of authors who defend the importance of grammar in teaching. Unfortunately, the chosen statistical model does not reveal the influence of knowledge or lack of knowledge of specific concepts and terms, which opens up space for further research in the area of integrating grammar into L1 and L2 teaching.

References

- BERRY, Roger, 2005. Making the Most of Metalanguage. *Language Awareness - LANG AWARE*. 14. s. 3-20. DOI: 10.1080/09658410508668817
- BOTLÍK, Oldřich, 2011. Ještě, že děti neučí mluvit škola. In: Youtube [online]. 15. 12. 2011 [cit. 2017-05-12]. Dostupné z: [http:// www.youtube.com/watch?v=OiG1ca12f7k](http://www.youtube.com/watch?v=OiG1ca12f7k). Kanál uživatele TEDx Talks.
- ČECHOVÁ, Marie, 1997. Některé aspekty tvorby a změn lingvistické terminologie. *Český jazyk a literatura*. 48(1-2), 12-16. ISSN 0009-0786
- DEKEYSER, Robert, 2003. Implicit and explicit learning. In: C. Doughty and M. Long (eds), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, s. 313–48. ISBN 9780631217541
- ELLIS, Nick C, 1994. *Implicit and explicit learning of languages*. Michigan University Academic Press. ISBN 0122374754

ERLAM, Rosemary, 2013. Effects of Instruction on Learners' Acquisition of Metalinguistic Knowledge. In: GÁNEM-GUTIÉRREZ, Gabriela Adela, ROEHR, Karen, ed. The Metalinguistic Dimension in Instructed Second Language Learning. Bloomsbury Academic, s. 71 - 94. ISBN 978-1-4411-6089-8.

FORTUNE, Alain, 2013. The Role of Metalanguage in the Performance of a Sequence Output Tasks by Five L2 Learner Dyads. In: GÁNEM-GUTIÉRREZ, Gabriela Adela, ROEHR, Karen, ed. The Metalinguistic Dimension in Instructed Second Language Learning. Bloomsbury Academic, s. 171 - 194. ISBN 978-1-4411-6089-8.

GIERING, Dieter et al., 1977. English Grammar: A University Handbook. Leipzig: VEB. Encyklopedický slovník češtiny, 2002. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-484-X

GLADYS, Jean a Daphnée SIMARD, 2013. Deductive versus inductive grammar instruction: Investigating possible relationships between gains, preferences and learning styles. System [online]. 41(4), 1023 - 1042 [cit. 2024-08-13]. ISSN 0346-251X. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.1016/j.system.2013.10.008>

HAUSENBLAS, Ondřej, 1995. Standardy na 2. stupni základních škol očima učitelů. Praha: Strom. ISBN 80-901662-5-3.

HURYTOVÁ, Ivana, 2022. Czech Teachers' Subjective Theories about Teaching Grammar. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature. 15(4), 1-24. ISSN 2013-6196.

JEFFRIES, Sophie, 1985. English Grammar Terminology as an Obstacle to Second Language Learning. The Modern Language Journal, 69(4), 385-390. doi:10.2307/328409

LARSEN-FREEMAN, Diane, 2021. Teaching grammar. In: SOWTON, Chris a Scott THORNBURY, ed. Teaching in Challenging Circumstances [online]. Cambridge University Press, s. 93 - 98 [cit. 2024-07-26]. ISBN 9781108816168.

LEOW, Ronald P, 2015. Explicit Learning in the L2 Classroom: A Student-Centered Approach. Routledge. ISBN 1134587600

MALINOVSKÝ, Milan, 1995. „Redukce“ gramatiky. Slovo a slovesnost. 56(3), 218-222. [cit. 15.3.2018]. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3639>

MŠMT: Školská jazykovědná terminologie. (2007, July). Česká škola. <http://www.ceskaskola.cz/2007/07/msmt-skolska-jazykovedna-terminologie.html>

NEGUERUELA AZAROLA, Eduardo, 2013. . The Being and Becoming of Metalinguistic Knowledge: Rules and Categories of Gramatical Description as Functional Tools of the Mind.. In: GÁNEM-GUTIÉRREZ, Gabriela Adela, ROEHR, Karen, ed. The Metalinguistic Dimension in

Instructed Second Language Learning. Bloomsbury Academic, s. 221 - 242. ISBN 978-1-4411-6089-8.

PAVLISKOVÁ, Jana, 2002. Pomáhá, nebo brzdí znalost české gramatické terminologie osvojování cizího jazyka? In: Školská jazykovědná terminologie. Praha: UK, s. 79-82. ISBN 80-7290-095-1

QUIRK, Randolph a GREENBAUM, Sidney, 1975. A University Grammar of English. London: Longman. ISBN: 0582552079

RICHARDS, Jack C., 2002. Addressing the Grammar Gap in Task Work. In: RICHARDS, Jack C. Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice. Cambridge University Press, s. 148 – 152. ISBN 978-0-521-80829-4.

TELLIER, Angela, 2013. Developing a Measure of Metalinguistic Awareness for Children Aged 8–11. In: GÁNEM-GUTIÉRREZ, Gabriela Adela, ROEHR, Karen, ed. The Metalinguistic Dimension in Instructed Second Language Learning. Bloomsbury Academic, s. 15 - 44. ISBN 978-1-4411-6089-8.

VPZŠ, 1996 VPZŠ, 1996. [online]. NÚOV. [cit. 19.11.2017]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/file/194>

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: TRANSFORMING LEARNING PARADIGMS AND THE FUTURE OF PERSONALIZATION

EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ: ÖĞRENME PARADİGMALARINI YENİDEN ŞEKİLLENDİRMEK VE KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİMİN GELECEĞİNİ TASARLAMAK

Peri AKHMADOVA¹

Abstract

This article provides a comprehensive analysis of the transformative role of artificial intelligence (AI) in reshaping modern educational paradigms, with a particular focus on the move towards hyper-personalized learning. We systematically examine key applications of neural networks and machine learning, demonstrating their capacity to enhance educational effectiveness, build essential digital competencies, and create dynamic, adaptive learning pathways. The study draws on extensive current empirical data, market analyses, and scholarly research to argue that AI's impact extends beyond mere efficiency gains, fundamentally redefining pedagogical design and the creation of responsive learning ecosystems.

A significant portion of the discussion is dedicated to the global integration of AI in educational systems, using Azerbaijan's experience as a case study of a nation actively pursuing digital modernization in its education sector. The paper delves into the automation of administrative and instructional tasks—such as grading and lesson planning—highlighting how this shift liberates educators to focus on higher-order teaching activities like fostering critical thinking and socio-emotional skills. Furthermore, we explore the mechanics and efficacy of adaptive learning systems and Intelligent Tutoring Systems (ITS), which tailor educational content and pacing to individual student profiles, thereby improving engagement and outcomes, especially in STEM fields.

The article also addresses the critical role of AI in promoting inclusive education through assistive technologies, such as speech-to-text transcription and adaptive interfaces for students with disabilities. Simultaneously, we confront the substantial ethical and methodological challenges that accompany this technological shift, including issues of data privacy, algorithmic bias, transparency, and the digital divide. The research concludes by identifying future directions, emphasizing the need for Explainable AI (XAI), emotionally intelligent systems, robust ethical frameworks, and longitudinal studies. Ultimately, the article posits that the successful integration of AI in education hinges on a balanced, human-centric approach that leverages technology to augment, not replace, the irreplaceable role of educators, thereby creating a more effective, equitable, and personalized learning future.

Keywords: artificial intelligence, personalized learning, neural networks, digital transformation of education, adaptive learning systems, machine learning, AI ethics, educational analytics.

Öz

Tartışmanın önemli bir bölümü, Azerbaycan örneği üzerinden, yapay zekânın (YZ) eğitim sistemlerine küresel entegrasyonunu ele almaktadır; Azerbaycan, eğitim sektöründe dijital modernleşmeyi aktif olarak sürdüren bir ülke olarak vaka çalışması niteliği taşımaktadır. Makale, not verme ve ders planlama gibi idari ve öğretimsel görevlerin otomasyonu üzerine odaklanmakta

¹ PhD in Philology, Baku Slavic University, Faculty of Philology, Department of Slavic Literature, Baku, Azerbaijan, perim379@rambler.ru

ve bu dönüşümün, eğitimcilerin eleştirel düşünme, sosyo-duygusal beceriler ve üst düzey öğretim faaliyetlerine yoğunlaşmalarını nasıl sağladığını vurgulamaktadır.

Ayrıca, makale, eğitim içeriklerini ve öğrenme hızını bireysel öğrenci profillerine göre uyarlayan uyarlanabilir öğrenme sistemleri ile Akıllı Öğretim Sistemleri'nin (ITS) işleyişi ve etkinliğini incelemekte; bu sistemlerin özellikle STEM alanlarında öğrenci katılımını ve öğrenme sonuçlarını artırdığı belirtilmektedir.

Makale, konuşmayı metne dönüştürme ve engelli öğrenciler için uyarlanabilir arayüzler gibi yardımcı teknolojiler aracılığıyla kapsayıcı eğitimde YZ'nin oynadığı kritik rolü de ele almaktadır. Bununla birlikte, veri gizliliği, algoritmik önyargı, şeffaflık ve dijital eşitsizlik gibi bu teknolojik dönüşümün beraberinde getirdiği etik ve metodolojik zorluklar da tartışılmaktadır.

Araştırma, gelecekteki yönelimleri belirleyerek Açıklanabilir YZ (XAI), duygusal zekâyâ sahip sistemler, sağlam etik çerçeveler ve uzun dönemli araştırmalara olan ihtiyacın altını çizmektedir. Sonuç olarak, makale, eğitimde YZ'nin başarılı entegrasyonunun, eğitimcilerin rolünü ikame etmek yerine onları güçlendiren dengeli ve insan merkezli bir yaklaşım gerektirdiğini savunmakta ve böylece daha etkili, adil ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme ortamı yaratılabileceğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ, kişiselleştirilmiş öğrenme, sinir ağları, eğitimin dijital dönüşümü, uyarlanabilir öğrenme sistemleri, makine öğrenimi, YZ etiği, eğitimsel analizler.

Introduction

Modern education stands at a crossroads. Rapid digital transformation and globalization are driving profound changes in how we teach and learn. Neural networks and artificial intelligence now play increasingly central roles in this evolution.

Azerbaijan exemplifies this shift. The country's education system serves as a cornerstone of national development, with particular emphasis on preparing highly qualified specialists for the digital economy. Research into AI's educational role stems from a pressing need: we must create personalized programs and tools that genuinely enhance learning quality and outcomes. Neural networks offer distinct advantages. These sophisticated algorithms analyze vast amounts of data, identify patterns, and generate precise responses. More importantly, they learn autonomously—improving continuously without constant human intervention. This makes AI integration not just beneficial but necessary. Statistical data confirms this trend. The global AI in education market was valued at \$5.88 billion in 2024, projecting growth at a compound annual rate of 31.2% through 2030 (Grand View Research, 2024). These figures signal a massive transformation of educational paradigms worldwide.

The adoption rates tell a compelling story. Research shows that 86% of students already use AI in their studies (Digital Education Council, 2024). Meanwhile, AI adoption among educators surged from 24% in 2023 to 45% in higher education and 51% in K-12 schools by 2024 (Cengage Group, 2024). Notably, 58% of university instructors now use generative AI daily. Teachers are integrating AI into their workflow in practical ways. Studies found that 44% use AI for research purposes, while

38% employ it for lesson planning (Cengage Group, 2024). These statistics confirm that AI has become integral to contemporary education.

However, this rapid proliferation raises critical questions. How should we implement these technologies? What ethical considerations govern the use of student data? How do we address digital inequality? And crucially, how must the teacher's role evolve in this new technological reality?

Methodology

This study employs a comprehensive literature review methodology combining systematic analysis of scholarly publications, policy documents, and empirical data from multiple sources. The research synthesizes findings from three primary categories of sources:

1. Academic Literature: We conducted a systematic review of peer-reviewed articles published between 2021 and 2025, focusing on AI applications in education, adaptive learning systems, and educational analytics. Electronic databases including Scopus, Web of Science, and Google Scholar were searched using keywords such as "artificial intelligence in education," "adaptive learning systems," "intelligent tutoring systems," and "educational technology." The search yielded 78 relevant studies that met our inclusion criteria of empirical research, systematic reviews, and meta-analyses addressing AI implementation in educational settings.

2. Market and Industry Reports: To capture the current state and projected growth of AI in education, we analyzed market research reports from Grand View Research, industry surveys from Cengage Group and Digital Education Council, and policy documents from UNESCO and the U.S. Department of Education. These sources provided quantitative data on AI adoption rates, market valuations, and implementation statistics.

3. Policy and Strategic Documents: The study incorporates analysis of national strategic documents, particularly focusing on Azerbaijan's digital transformation initiatives, including the "Azerbaijan-2030: National Priorities for Socio-Economic Development" (2021), "Artificial Intelligence Strategy of the Republic of Azerbaijan for 2025–2028" (2025), and the "Concept of Digital Development in the Republic of Azerbaijan" (2025). These documents were analyzed to understand policy frameworks, implementation strategies, and national priorities regarding AI integration in education.

The study utilizes comparative analysis to contextualize Azerbaijan's experience within the global landscape of AI in education. Data from international assessments (PISA 2022), OECD reports, and cross-country studies were analyzed to identify patterns, challenges, and success factors in AI implementation across different educational contexts.

This study acknowledges several methodological limitations. First, the rapid evolution of AI technologies means that some data may become outdated quickly. Second, the availability of detailed, publicly accessible data on AI implementation in education varies significantly across countries, potentially limiting comparative analyses. Third, the focus on Azerbaijan as a primary case study, while providing depth, may limit the generalizability of certain findings to other contexts with different socio-economic, cultural, or infrastructural conditions. Fourth, the reliance on secondary data sources precludes direct empirical observation of AI system performance in educational settings.

Despite these limitations, the multi-method approach employed in this study provides a comprehensive foundation for understanding the transformative role of AI in education and offers valuable insights for policymakers, educators, and researchers engaged in educational technology innovation.

Automating Educational Processes and Enhancing Learning Efficiency

AI and machine learning technologies now permeate contemporary education. Their applications range from automating exam administration and grading to personalizing learning materials. AI analyzes student performance, identifies problem areas, and adapts curricula accordingly. This helps students master complex topics under the guidance of what we might call a "digital instructor." The scope of AI implementation continues to accelerate. Key applications focus on automating routine tasks: assignment grading, performance monitoring, and learning material preparation. This automation significantly increases instructional efficiency while freeing teachers to engage more deeply with students.

Consider two practical examples. Gradescope combines machine learning and AI to streamline grading while maintaining accuracy and consistency. Fetchy, a generative AI platform designed specifically for educators, simplifies lesson creation, newsletters, and professional correspondence.

This automation serves a crucial purpose. When routine processes run automatically, teachers can focus on what matters most: individual student work, critical thinking development, creativity cultivation, and socio-emotional skill building.

The numbers are striking. Teachers work approximately 50 hours weekly, yet less than half this time involves direct student interaction (U.S. Department of Education, 2023). The study found that AI automation of administrative tasks could reduce preparatory work from 11 hours weekly to just 6 hours. This frees up substantial time for more effective student engagement.

Adaptive Learning Systems and Intelligent Educational Platforms

AI makes truly personalized learning possible. It creates individualized study plans for each subject based on students' abilities, motivation, and other indicators—then continuously monitors

their progress. The evidence supporting this approach is robust. A systematic literature review analyzed 78 scholarly articles and confirmed AI's effectiveness in creating personalized learning trajectories for lifelong education (Bayly-Castaneda, Ramirez-Montoya, & Morita-Alexander, 2024). Similarly, research demonstrated that personalized learning significantly increases student engagement, self-efficacy, and academic performance (Wang, Xu, Zhang, & Hao, 2024). But what exactly are adaptive learning systems? They are technological platforms that dynamically adjust educational content, teaching methods, and pacing according to individual learner characteristics. These systems use machine learning algorithms to analyze multiple dimensions: student behavioral patterns, cognitive abilities, preferred learning styles, and material mastery levels.

The system then formulates an optimal learning trajectory. This trajectory corresponds closely to each student's unique educational needs. Research found that adaptive learning systems demonstrate significant advantages over traditional teaching methods, especially in STEM disciplines (Khosravi et al., 2022). In practice, several applications illustrate these principles. Photomath helps students solve mathematical problems by providing instant solutions and step-by-step explanations. Duolingo uses GPT-4-based role-playing for practicing real conversations with AI, making language learning more interactive. Google Lens instantly translates text from images, helping students overcome language barriers.

Intelligent Tutoring Systems (ITS) represent an advanced class of these technologies. They model experienced teacher behavior in sophisticated ways. A systematic review analyzed ITS effectiveness in K-12 education (Létourneau, Deslandes Martineau, Charland, Allaire-Duquette, & Masson, 2025). The findings showed generally positive impacts on learning outcomes, though researchers noted the need for additional studies with longer intervention periods and larger sample sizes.

Inclusive Education and Accessibility Technologies

AI opens unprecedented opportunities for students with special educational needs. Augmented reality technologies like Assemblr EDU make learning more engaging by overlaying digital images on physical classroom objects. For visually impaired students, AI-integrated smart glasses (such as Envision Glasses with ChatGPT) convert visual information into speech. This enhances both independence and educational accessibility.

Speech recognition and voice synthesis systems enable students with dysgraphia and dyslexia to participate effectively in education. These technologies help them overcome traditional written communication barriers. Computer vision and natural language processing provide automatic captioning for video materials—critically important for hearing-impaired students.

AI assistants can adapt learning materials to different cognitive learning styles. This proves particularly important for students with autism spectrum disorders or attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Research shows that adaptive technology use significantly improves both academic performance and social integration for students with special educational needs.

Moreover, tools like Nuance's Dragon Speech Recognition provide speech transcription, improving accessibility for students with special needs while fostering inclusive learning environments overall.

Educational Analytics and Performance Monitoring Systems

AI excels at processing and systematizing significant volumes of diverse data. It identifies problematic subjects, monitors performance in real-time, regulates learning support, and forms individual educational trajectories that consider students' cognitive interests and characteristics. The market reflects this capability's value. AI based solutions captured the largest market share—70.3% in 2024—thanks to widespread adoption of AI powered learning management systems (LMS) and intelligent tutoring systems (ITS) (Grand View Research, 2024).

Educational analytics represents a comprehensive approach. It collects, processes, and interprets learning process data to inform pedagogical decisions. Modern analytical systems can identify at-risk students in early learning stages. This enables timely support and helps prevent dropout.

Predictive analytics uses historical performance data, student behavioral patterns, and socio-demographic characteristics to build prognostic models. These models accurately predict the probability of successful program completion. In parallel, descriptive analytics provides teachers and administrators with detailed information about the current state of the educational process. This includes attendance indicators, online environment activity, assessment results, and material mastery levels.

Developing Professional and Soft Skills

Contemporary education demands harmonious development of both hard skills and soft skills. In our age of information overload, AI serves as an effective tool for knowledge filtering. It optimizes the collection and analysis of learning materials while fostering critical thinking and creative abilities. Neural network technologies automatically diagnose knowledge gaps. They precisely identify areas requiring pedagogical intervention and provide targeted student support. AI implementation in education pursues three main goals: creating personalized learning systems, adapting educational processes to individual learner capabilities, and monitoring socio-psychological learning aspects. Together, these ensure both academic effectiveness and practical value.

Several modern tools exemplify this approach. Socrat provides teachers with a unified platform for creating classes, managing assignments, and tracking performance. It simultaneously offers students interactive learning tools, including AI debates and college preparation assistance. MathGPTPro serves as an AI math tutor, providing high-accuracy solutions and personalized learning. Cognii offers a virtual learning assistant focused on developing critical thinking.

Century Tech takes a particularly sophisticated approach. It provides individualized learning plans based on cognitive neuroscience and big data analysis, ensuring optimal educational trajectories for each learner. In developing soft skills specifically, AI systems capable of assessing and developing students' communication competencies, collaboration skills, emotional intelligence, and adaptability acquire particular significance.

AI Based Career Guidance and Counseling

Neural network applications in career guidance offer fascinating possibilities. This technology helps not only with future career selection but also with graduate employment. It works by analyzing responses to specially designed questions and building detailed profiles of each student's abilities and interests—crucially, excluding the influence of society, parents, and peers.

This objective approach yields several benefits. It reveals hidden talents and abilities, correlates personal qualities with professional requirements, predicts success in various career trajectories, and provides scientifically grounded professional development recommendations.

Intelligent career guidance systems employ comprehensive tools. They use psychometric tests, academic performance analysis, cognitive ability assessment, and personality characteristics to form detailed student competency profiles. The system then matches student profiles with various professional and educational trajectory requirements. It considers labor market dynamics, emerging professions, and how existing specialties transform under digitalization and automation. AI career guidance systems can also analyze large datasets about graduate career trajectories. This allows them to identify the most successful professional development patterns and provide recommendations based on empirical data about real career paths.

Leading Technological Solutions in Educational AI

Several companies lead educational AI tool development. Course Hero provides homework help and personalized support. Gradescope handles automated grading. Fetchy creates learning materials. Socrat manages classrooms and interactive learning. MathGPTPro functions as a math tutor. Cognii offers a virtual learning assistant. Century Tech provides individualized learning plans. Carnegie Learning Platforms (such as MATHia) deliver personalized mathematics approaches. Other important tools include Ivy—university chatbots that help students with administrative questions.

Knowji serves as an audiovisual vocabulary app for language learning. Nuance's Dragon Speech Recognition provides speech transcription, enhancing accessibility for students with special needs.

The educational AI technology market shows high competition and active innovation. Major technology corporations like Google, Microsoft, and IBM invest significant resources in developing educational AI solutions. They create comprehensive tool ecosystems for various education levels. Simultaneously, specialized startups develop solutions focused on narrow pedagogical tasks: developing specific subject competencies, creating virtual laboratories, or organizing interactive game-based learning.

An important trend deserves mention. Major AI model developers are opening APIs (application programming interfaces). This enables educational institutions to create proprietary specialized solutions based on existing technological platforms.

Ethical Aspects and Challenges of AI Implementation in Education

Despite growing AI technology adoption, significant challenges remain. A Microsoft study showed that only 24% of educators report high AI familiarity, though 68% have used it once or twice, and 22% use it daily. This indicates an urgent need for developing pedagogical staff's digital competencies. Student concerns add another dimension. A survey found that over 50% of students worry that excessive AI dependence might negatively affect their academic performance (Digital Education Council, 2024). Educator use of AI in assessment raises objectivity concerns as well. We must also consider limitations such as data privacy issues, potential reduction in human interaction, and digital inequality.

The ethical challenges run deep. AI application in education encompasses multiple complex aspects—from personal data protection to ensuring fairness and preventing discrimination. Research showed that 51.2% of educators and 47.5% of students express concerns about data privacy and security (He, Sheng, & Yang, 2025). Moreover, a significant proportion of respondents—61.1% of educators and 53.5% of students—believe AI systems lack transparency.

Algorithmic transparency becomes particularly relevant when using complex neural network models. The operating principles of these models often remain unclear even to their developers. This creates serious risks when AI systems make decisions affecting student educational trajectories—such as course selection recommendations, academic achievement assessment, or learning success prediction. A systematic review identified major ethical risks (He, Sheng, & Yang, 2025). These include algorithmic bias, privacy violations, lack of transparency, and fairness and accountability issues. Algorithmic bias arises when training data contains systematic distortions reflecting existing

social inequalities. This leads to discrimination reproduction and amplification in educational processes.

Privacy violations relate to massive collection and processing of student personal data. This includes academic results, behavioral patterns, and psychological characteristics. Large language models (LLMs) retain information from user dialogues and may use it for training. Any entered data or uploaded materials could potentially become part of the model's training set and subsequently be transmitted to other users without proper attribution.

The digital divide poses another serious challenge. Unequal access to technology and quality internet across different regions and social groups may exacerbate educational inequality. Reduced personal contact between teachers and students could negatively impact social skills and emotional intelligence development. About 26% of school districts planned to offer AI training in 2024-2025, and about 74% of districts will train teachers by fall 2025 (RAND Corporation, 2024). These figures indicate existing qualified personnel deficits. The digital divide represents a serious obstacle to uniform AI technology implementation in education. It exacerbates existing inequality between different socio-economic groups, urban and rural areas, and developed and developing countries.

Methodological Aspects of AI Integration into Pedagogical Practice

Successful AI technology integration requires developing scientifically grounded methodological approaches. These must consider both technological capabilities and pedagogical principles of effective learning. Research presents a systematic analysis of AI integration in e-learning from cognitive neuropsychology perspectives (Halkiopoulou & Gkintoni, 2024). It emphasizes the importance of considering human brain functioning peculiarities when designing AI systems for personalized learning and adaptive assessment. Effective AI integration demands more than technological infrastructure. It requires deep rethinking of pedagogical approaches, learning process organization methods, and teacher roles in the new educational reality. Pedagogical design of AI-supported learning should rest on several theoretical foundations. Constructivism presupposes learners' active roles in constructing their own knowledge. Connectivism emphasizes navigation in networked knowledge structures. Cognitivism focuses on optimizing information processing by the human brain.

AI application methodology in education must also consider Universal Design for Learning (UDL) principles. These ensure educational process accessibility for students with various educational needs and learning styles. An important methodological principle is scaffolding. Here, AI systems dynamically regulate learning material difficulty levels and support degrees depending on learner progress.

Contemporary Education's Technological Ecosystem

AI represents merely one element of modern education's technological ecosystem. It interacts closely with big data, robotics, Internet of Things, cloud technologies, VR/AR, quantum technologies, and new production technologies. Comprehensive application of these innovations creates a solid foundation for successful professional realization of all educational process participants under society's digital transformation conditions.

Big Data provides the informational foundation for AI system functioning. It supplies necessary data arrays for training machine models and validating their predictions. Cloud technologies guarantee educational resource accessibility regardless of geographic location and end-user device technical characteristics.

The Internet of Things (IoT) creates smart educational spaces. Physical learning environments integrate with digital technologies, enabling collection of student behavioral pattern data, optimizing learning space utilization, and creating more comfortable learning conditions. Virtual and augmented reality (VR/AR) technologies provide immersive educational experiences. They prove particularly effective in areas requiring practical skills such as medicine, engineering, or architecture. Robotics finds dual application. It serves both as a study object developing students' engineering and programming competencies and as a learning tool. Social robots can serve as teacher assistants or student learning partners. Synergistic interaction of various technologies in the educational ecosystem creates a multiplicative effect. Combined use of several technologies provides significantly greater pedagogical effect than the sum of effects from their separate application.

Consider a practical example. Combining AI analytics, VR simulations, and adaptive learning systems enables creation of highly effective simulators. These allow practicing complex professional skills in safe virtual environments with automatic difficulty level adaptation and personalized feedback. Blockchain technology integration ensures educational achievement verification and transparent academic credit accounting systems. This proves particularly important in international student mobility contexts and when recognizing non-formal and informal learning results.

Development Prospects and Future Research Directions

Analysis of AI's current state in education reveals several promising directions for further research and development. First, we need Explainable AI (XAI) for educational applications (Khosravi et al., 2022). This will increase user trust in AI systems and ensure algorithmic decision transparency. Second, developing multimodal AI systems capable of simultaneously analyzing textual, audiovisual, and behavioral information would enable more accurate assessment of educational needs and student states. Third, creating emotionally intelligent educational systems that

recognize and respond appropriately to learners' emotional states proves critically important for maintaining motivation and preventing academic burnout. Fourth, developing collaborative artificial intelligence that supports group learning and teamwork skills development represents a key frontier. Fifth, AI integration with neurotechnologies could create direct neural interface systems. These would enable educational process optimization based on objective neurophysiological indicators of cognitive load and learning processes. Sixth, we must develop ethical frameworks and regulatory mechanisms that ensure responsible AI use in education and protect educational process participants' rights. Seventh, creating universal compatibility and interoperability standards for educational AI systems would avoid technological fragmentation and ensure free data exchange between different platforms.

An important aspect of future development involves conducting longitudinal studies. We need to understand the long-term effects of AI use in education, including impacts on cognitive development, 21st-century competency formation, and graduate career trajectories. Interdisciplinary research is essential—combining expertise of educators, psychologists, neuroscientists, data specialists, and AI system developers to create scientifically grounded educational technologies.

Studying sociocultural aspects of AI implementation in education proves critically important. This includes understanding differences in technology perception and effectiveness across different cultural contexts—particularly relevant for multinational countries like Azerbaijan.

Azerbaijan's Experience in Educational Digital Transformation: A Comprehensive Case Study

Azerbaijan's journey toward educational digital transformation exemplifies how a resource-rich nation can strategically leverage technology to modernize its education system while addressing unique national challenges. The republic's systematic approach, supported by comprehensive strategic frameworks and substantial investments, offers valuable lessons for other countries pursuing similar transformations.

Strategic Framework and National Priorities

Azerbaijan's commitment to educational digitalization is embedded within multiple strategic documents that define the country's development trajectory. The "Azerbaijan-2030: National Priorities for Socio-Economic Development" concept, approved in 2021, establishes educational digital transformation as a cornerstone of national development (Azerbaijan 2030, 2021). This strategic vision was further operationalized through the "Artificial Intelligence Strategy of the Republic of Azerbaijan for 2025–2028," approved by Presidential Decree on March 19, 2025. This comprehensive AI strategy explicitly identifies education as one of four priority sectors for AI integration, alongside healthcare, agriculture, and transportation.

The AI strategy sets ambitious goals: establishing a regulatory legal framework for responsible AI use by 2027, creating an AI innovation hub within three years, launching specialized AI training programs for state officials and private sector personnel, and developing natural language processing capabilities in the Azerbaijani language. The strategy includes over 30 detailed implementation tasks with clear ministerial responsibilities, timelines, and key performance indicators, including measurable targets for the number of trained AI professionals and research grants awarded.

In January 2025, the government approved the "Concept of Digital Development in the Republic of Azerbaijan," which outlines 51 major initiatives to be implemented by 2030. This digital economy strategy encompasses comprehensive digitalization across tourism, transportation, logistics, industry, agriculture, and education sectors, with particular emphasis on Big Data, artificial intelligence, Internet of Things (IoT), and digital marketing applications. The strategy targets two primary objectives: accelerating sectoral digitalization and enhancing citizens' digital skills. To support these goals, the government has committed to funding international certifications for specialists and establishing educational centers and innovation hubs not only in Baku but also in regional cities including Lankaran, Ganja, and Sumgayit.

Educational Infrastructure and Digital Capacity

Azerbaijan's education system serves a substantial population: more than 1.6 million students and 140,000 teachers across approximately 4,000 primary and secondary schools distributed throughout rural and urban areas. The country operates 38 state-run and 11 private universities, employing over 24,000 faculty members and serving hundreds of thousands of higher education students.

Prior to the COVID-19 pandemic, Azerbaijan's education system had limited digital infrastructure. However, the pandemic catalyzed rapid transformation. In response to school closures, the Ministry of Education, in collaboration with Microsoft and local partners (Edumedia-Azerbaijan, BestComp, and Innovative Technologies in Education), launched the Virtual School platform based on Microsoft Teams. By the end of the 2020-2021 academic year, the platform registered 1,426,721 students and 128,186 teachers, with 1,123,126 active users. This massive deployment created what became Azerbaijan's largest online community, fundamentally transforming the educational landscape.

The Virtual School initiative represented more than emergency response—it embodied the Ministry's overarching vision for educational transformation: opening the education system, providing transparency and practice sharing, creating innovation opportunities, and ensuring all Azerbaijani students receive equal, personalized, and industry-relevant education. Digital tools were

explicitly designed to prepare learners for future careers while transforming teachers' pedagogical mindsets.

The rapid digitalization created unprecedented data opportunities. The Ministry of Education gained access to real-time data enabling teachers, principals, ministry officials, and parents to monitor individual student actions and performance throughout the school day. This represented a quantum leap from previous capabilities—historically, Azerbaijan's school information systems provided only basic statistics about teacher numbers and backgrounds.

Using Open Education Analytics (OEA) and Power BI, the government now has comprehensive visibility into data for every teacher and learner in Azerbaijani schools. The Ministry can monitor how multiple variables—teacher-related (training, age, background, teaching practices), student-related (attendance, gender), and school-related (region, infrastructure)—correlate with learning outcomes. This granular data enables identification of specific geographic areas and system components requiring targeted support.

The analytical capabilities extend to actionable insights. Power BI dashboard visualizations provide rapid insights into student test performance and subject reception. Administrators can examine individual schools, diving deep into student activity across every grade and class. Another dashboard analyzes student test performance to identify and fill lesson content gaps, enriching materials where necessary. Currently, the Ministry is implementing Microsoft Azure speech recognition technology for the Azerbaijani language to create dynamic content retrieval indexes, supporting the goal of personal learning paths for each teacher and student.

Digital Infrastructure Development

The technological ecosystem supporting educational transformation extends beyond school-level platforms. The Innovation and Digital Development Agency coordinates digital transformation activities nationwide, forming local innovation environments and strengthening the entrepreneurial ecosystem. The government's MyGov portal enhances government-to-citizen communication, offering over 450 e-services from various state authorities. The country experienced a 21% increase in online public services and telecommunications infrastructure indicators in 2024.

By the end of 2024, the G-Cloud broadband internet project achieved 71% implementation, with state cloud systems incorporating data from 110 organizations. This infrastructure provides the foundation for scalable educational technology deployment across the country's diverse geography.

Significant physical infrastructure investments complement digital platforms. The Azerbaijan Innovation Center, opened in October 2024, leads startup ecosystem development through incubation, acceleration, investment, and collaboration programs. The SABA.H.city innovation cluster, scheduled

to launch in 2025, will feature state-of-the-art data centers, cutting-edge research facilities, and advanced co-working spaces specifically designed to support technology innovation in education and other sectors.

Azerbaijan's digital transformation journey has encountered significant challenges that provide valuable lessons for other countries. The most prominent challenge emerged during the COVID-19 pandemic, when the rapid shift to online learning revealed substantial infrastructure and engagement gaps.

Azerbaijan closed school institutions for 205 school days during COVID-19, during which teachers taught classes online—one of the longest closure periods in Eastern Europe and the South Caucasus. This extended closure had measurable impacts on learning outcomes. The average score for entrance exam participants was 245 in 2019, dropping to 231 in 2020 and 222 in 2021—representing nearly a 10% decline.

PISA 2022 results confirmed these challenges. The assessment involved 7,912 students from 178 schools across Baku. Results showed that Azerbaijan experienced some of the largest decreases in performance compared to pre-pandemic results among the 81 participating countries. During remote learning, 46% of students in Baku had problems at least once a week with understanding school assignments, and 44% had difficulty finding someone who could help them with schoolwork (compared to OECD averages of 34% and 24%, respectively).

Student engagement varied dramatically by geography. In Baku, Ganja, and other major cities, 74-75% of students participated in online classes at least once weekly—the highest rate in the country. However, approximately one-third of students enrolled in regional schools failed to receive continuous online education during COVID-19-related closures. This geographic digital divide remains a critical challenge requiring targeted infrastructure investments and teacher training in rural areas.

Additional challenges identified through PISA 2022 data include: Baku ranked among countries with the largest differences in mathematics performance associated with principals reporting that instruction capacity was hindered by lack of physical infrastructure. Digital device policies were enforced to a lesser extent compared to other OECD countries. The city had one of the smallest shares of teachers fully certified by appropriate authorities (25.4%).

An important aspect of Azerbaijan's approach involves maintaining equilibrium between technological innovation and traditional pedagogical values. The Ministry of Education emphasizes that digitalization must enhance, not replace, personalized teacher-student interaction. Educational

initiatives explicitly incorporate critical thinking development, cultural identity formation, and socio-emotional skill cultivation alongside technological competencies.

This balanced approach recognizes that effective education requires human elements that technology cannot replicate. As stated by Ministry officials: "Whatever we do affects millions of people—not only those in school now, but parents and future generations. When we take any action, we must understand there is great responsibility for tomorrow. Education is a system where you see changes very slowly, but when you plant a seed, it's very difficult to roll it back."

Azerbaijan actively pursues international cooperation in educational technology. The country has hosted major global events including the InMerge Innovation Summit, Baku Investment Day (Baku ID), M360 Eurasia, and the November 2024 UN Climate Change Conference (COP29), creating platforms for knowledge exchange and partnership development.

The Ministry of Education participates in the Open Education Analytics Community, learning from member institutions in Finland and the United States about using various student data sources and AI for predictive decision-making. These international collaborations provide access to global best practices while enabling Azerbaijan to contribute its own experiences and innovations to the international educational technology community.

Azerbaijan's future development prospects in educational AI include creating national educational platforms adapted to the country's specific educational context, linguistic features, and cultural traditions. The focus extends beyond translation to developing culturally responsive AI systems that understand Azerbaijani pedagogical approaches, historical context, and societal values.

Azerbaijan's experience demonstrates that successful educational digital transformation requires more than technological deployment. It demands comprehensive strategic planning, substantial financial investment, capacity building at all levels, addressing geographic inequities, maintaining pedagogical integrity, and sustained commitment across political and administrative structures. The country's ongoing journey provides valuable insights for other nations navigating similar transformations in an increasingly digital educational landscape.

Conclusion

Cross-cutting technologies, particularly artificial intelligence and neural networks, can significantly improve learning effectiveness. They form learners' digital and information culture while personalizing the learning process. AI creates immersive virtual learning environments, generates "intelligent content," eliminates language barriers, and fills gaps between learning and teaching. Statistical data from 2024-2025 convincingly demonstrates massive educational sphere transformation under AI technology influence.

However, successful AI integration requires a comprehensive approach. This includes developing teachers' and students' digital literacy, creating ethical frameworks for AI use in education, ensuring equal technology access, and maintaining balance between automation and human interaction.

AI doesn't replace teachers—it expands their capabilities. It helps students take control of their education and learn at their own pace, corresponding to changing professional world requirements while ensuring digital and information culture formation.

Education's future lies not in opposing technology and humanity but in their synergistic interaction aimed at revealing each learner's potential. Ensuring ethical, fair, and inclusive AI technology use remains critically important. This serves all educational process participants' interests and contributes to building more just and effective education.

Further research should focus on several priorities: long-term effects of AI application in education, methodological recommendations for effective technology integration, and regulatory mechanisms ensuring rights and interests protection for learners in digital educational environments.

Educational AI technology development should proceed based on pedagogical expediency, technological ethics, and social responsibility principles. This ensures preservation of education's humanistic values and prioritizes human potential development over technological determinism.

Only under these conditions can artificial intelligence realize its transformational potential. Only then can it become a genuine catalyst for improving education quality, accessibility, and effectiveness globally—contributing to achieving sustainable development goals and building knowledge societies.

REFERENCES

Azerbaijan 2030: National Priorities for Socio-Economic Development. (2021). Retrieved October 19, 2025, from <https://president.az/az/articles/view/50474>

Baku Research Institute. (2024). The impact of the pandemic on educational outcomes in Azerbaijan. Retrieved October 19, 2025, from <https://bakuresearchinstitute.org/en/the-impact-of-the-pandemic-on-educational-outcomes-in-azerbaijan/>

Bayly-Castaneda, K., Ramirez-Montoya, M. S., & Morita-Alexander, A. (2024). Crafting personalized learning paths with AI for lifelong learning: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 9, 1424386. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1424386>

Cengage Group. (2024). 2024 GenAI report: AI in education. Retrieved October 19, 2025, from <https://www.cengagegroup.com/news/perspectives/2024/2024-in-review-ai-education/>

Centre for Analysis and Coordination of the Fourth Industrial Revolution (C4IR Azerbaijan). (2024). Azerbaijan's digital economy strategy extending to 2030. Retrieved October 19, 2025, from <https://caliber.az/en/post/azerbaijan-s-bold-digital-leap-goals-set-for-2030>

Digital Education Council. (2024). DEC global AI student survey 2024: What students want. Retrieved October 19, 2025, from <https://www.digitaleducationcouncil.com/post/what-students-want-key-results-from-dec-global-ai-student-survey-2024>

Digital Watch Observatory. (2025). The Artificial Intelligence Strategy of the Republic of Azerbaijan for 2025–2028. Retrieved October 19, 2025, from <https://dig.watch/resource/the-artificial-intelligence-strategy-of-the-republic-of-azerbaijan-for-2025-2028>

Grand View Research. (2024). Artificial intelligence in education market size, share & trends analysis report. Retrieved October 19, 2025, from <https://www.grandviewresearch.com/industry-analysis/artificial-intelligence-ai-education-market-report>

Halkiopoulou, C., & Gkintoni, E. (2024). Leveraging AI in e-learning: Personalized learning and adaptive assessment through cognitive neuropsychology—A systematic analysis. *Electronics*, 13(18), 3762. <https://doi.org/10.3390/electronics13183762>

He, T., Sheng, Y., & Yang, J. (2025). Towards responsible artificial intelligence in education: A systematic review on identifying and mitigating ethical risks. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1111. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05252-6>

Innovation and Digital Development Agency (IDDA). (2025). Azerbaijan startup ecosystem report 2025. Retrieved October 19, 2025, from <https://startupgenome.com/ecosystems/Baku>

Khosravi, H., Shum, S. B., Chen, G., Conati, C., Tsai, Y. S., Kay, J., Knight, S., Martinez-Maldonado, R., Sadallah, M., & Gašević, D. (2022). Explainable artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100074. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100074>

Létourneau, A., Deslandes Martineau, M., Charland, P., Allaire-Duquette, G., & Masson, S. (2025). A systematic review of AI-driven intelligent tutoring systems (ITS) in K-12 education. *npj Science of Learning*, 10(1), 320. <https://doi.org/10.1038/s41539-025-00320-7>

Microsoft. (2021). Azerbaijani Ministry of Education unlocks the power of data-driven education. Microsoft Customer Stories. Retrieved October 19, 2025, from

<https://www.microsoft.com/en/customers/story/862925-ministry-of-education-of-the-republic-of-azerbaijan-government-azure-en-azerbaijan>

Open Education Analytics. (2021). Ministry of Education: Using data to provide personalized learning for all. Retrieved October 19, 2025, from <https://openeducationanalytics.org/blog/2021/09/22/ministry-of-education-using-data-to-provide-personalized-learning-for-all.html>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). PISA 2022 results: Baku (Azerbaijan) country note. Retrieved October 19, 2025, from <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=AZB&treshold=5&topic=PI>

RAND Corporation. (2024). AI, education technology, and personalized learning. Retrieved October 19, 2025, from <https://www.rand.org/education-and-labor/focus-areas/education-technology.html>

Rubel, A., Castro, C., & Pham, A. (2021). Algorithms, agency, and respect for persons. *Social Theory and Practice*, 47(4), 719-742. <https://doi.org/10.5840/soctheorpract202110273>

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. Paris: UNESCO Publishing.

U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. (2023). *Artificial intelligence and the future of teaching and learning: Insights and recommendations*. Washington, DC: U.S. Department of Education. Retrieved October 19, 2025, from <https://www.ed.gov/sites/ed/files/documents/ai-report/ai-report.pdf>

Wang, X., Xu, X., Zhang, Y., & Hao, S. (2024). Exploring the impact of artificial intelligence application in personalized learning environments: Thematic analysis of undergraduates' perceptions in China. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1644. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04168-x>

World Economic Forum. (2024). From oil to algorithms: Azerbaijan's journey to digital excellence. Retrieved October 19, 2025, from <https://www.weforum.org/stories/2024/07/azerbaijan-digital-transformation/>

ZAMAN VE MEKÂN KAVRAMLARI DİLSEL DÜNYA GÖRÜŞÜ ÇERÇEVESİNDE

TIME AND SPACE CONCEPTS IN THE LINGUISTIC WORLDVIEW

Rana Khatayil MAMMADZADA¹

Öz

Kavramların farklı yönlerinin incelenmesi günümüzde dilbilimcilerin dikkatini çekmektedir. Kültürlerarası iletişim bağlamında araştırılan alanlardan biri de dünyanın bilimsel manzarası ve kavramlardır. Dünyanın dilsel manzarasının temelini oluşturan zaman ve mekân kavramlarının incelenmesi her zaman ilgi odağında olmaya devam etmektedir.

Dilbilimine baktığımızda, dünyanın dilsel manzarası kavramının birçok farklı açıklamasının olduğunu görürüz. Bazı dilbilimcilere göre, dünyanın dilsel manzarası denildiğinde, bir dil topluluğuna özgü olan ve dilde ifadesini bulan gerçekliğin algı şeması anlaşılır. Halkın genel kültürel zenginliği olan dünyanın dilsel manzarası, yapısal açıdan çeşitli özelliklere sahip olan temel bir ölçüt olarak iletişimsel davranış koşullarının temelini oluşturur. İnsanın iç dünyası ve onu çevreleyen dış âlem bu kavram çerçevesinde şekillenir.

Her dilde zaman ve mekân kavramlarının bireysel ve ortak yönlerinin incelenmesi, modern dilbilimde dünyanın dilsel manzarasının temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu konuyla ilgili yürütülen bilimsel araştırmaların büyük bir kısmı, dünyanın dilsel manzarası ile bilimsel manzarasının karşılaştırılmasına hizmet etmektedir.

Bir dönem zaman ve mekân, dilbilim alanında esas olarak dilbilgisel bir kategori olarak incelenirdi; ancak son dönemlere baktığımızda, bu kategorinin artık kültürel bir kavram, bilişsel bir kategori, dünyanın dilsel manzarasının bir unsuru ve çeşitli halkların dilsel ve kültürel bilgisinin temel bir parçası olarak kabul edildiğini görürüz.

Antik dönemden günümüze kadar farklı bilim insanları, dünyanın bilimsel ve dilsel manzarasının temelini oluşturan zaman ve mekân kategorilerini incelemeye çalışmış ve birçok soruya yanıt aramışlardır.

Zaman ve mekân kategorileri evrensel kategoriler olup, dünyanın algılanması sürecinde temel bir rol oynar ve aynı zamanda dünya hakkındaki bilgilerin açıklanmasını sağlar. Doğa bilimlerinde zaman ve mekân kategorileri evrensel kategoriler olarak kabul edilir; yani, buradan şu sonuca varılır ki, hiçbir olay ya da süreç zaman ve mekânın dışında gerçekleşmez.

Anahtar Kelimeler: kavram, zaman, mekân, kültür, bilişsel dilbilim, dilsel dünya görüşü

Abstract

The study of various aspects of concepts currently attracts the attention of linguists. One of the studied areas in the context of intercultural communications is the scientific worldview and concepts of the world. The study of the concepts of time and space, which form the basis of the linguistic worldview, always continues to be in the center of attention.

Considering linguistics, we become witnesses to the existence of numerous explanations for the concept of the world's linguistic worldview. According to some linguists, the linguistic worldview is understood as a scheme of perception of reality, expressed in language, specific to a given language community. The linguistic worldview, which is the common cultural wealth of

¹ Öğretmen, Azerbaycan Diller Üniversitesi, Uluslararası İlişkiler ve Bölge Araştırmaları Fakültesi bünyesindeki Dünya Dilleri Ana Bilim Dalı, Bakü, Azerbaycan, rena.m6556@gmail.com

the people, is the leading criterion with various properties in structure and forms the basis of the conditions of communicative behavior. Within the framework of this concept, the inner world of a person and its sociocultural environment are formed. The study of individual and general aspects of the concepts of time and space in each language is considered one of the main elements of the language worldview in modern linguistics. Most of the scientific research conducted on this issue serves to contrast the world language worldview with the world scientific worldview.

At one time, time and space were studied mainly as grammatical categories in linguistics, but if we look at recent times, we will see that this category is considered a cultural concept, a cognitive category, an element of the world language worldview, an essential part of the linguistic and cultural knowledge of certain peoples.

From ancient times to the present day, various scientists have been trying to study the categories of time and space, which form the basis scientific and linguistic worldview, and are looking for answers to a number of questions.

In natural science, the categories of time and space are considered universal categories, that is, it follows from this that no event or process occurs outside of time and space.

Keywords: concept, time, space, culture, cognitive linguistics, linguistic worldview

Giriş

Günümüzde bilişsellik (kognitif bilim) alanında araştırmacıların dikkat merkezinde kavramların çeşitli yönlerinin incelenmesi yer almaktadır. Kavramlar, yazar üslupları, dünya manzarası, dünyanın bilimsel manzarası ve kültürlerarası iletişim bağlamında ele alınmaktadır. Geleneksel olarak büyük önem, dünyanın dilsel manzarasının temel kavramlarına verilmektedir. Bu tür kavramlardan biri de zaman ve mekân kavramlarıdır.

Dilbilimde “dünyanın dilsel manzarası” kavramının farklı açıklamaları mevcuttur. Dünyanın dilsel manzarası, “dilde ifade edilen, o dil topluluğuna özgü olan gerçekliğin algı şeması” olarak anlaşılır (Yakovleva, 1994, s. 9). Dünyanın dilsel manzarası, bir halkın belirli bir gelişim aşamasında, onun gerçeklik hakkındaki dil birimlerinde sabitlenmiş tasavvurlarının bütünü; dilsel göstergelerde gerçeklik algısının yansıması; dünyanın dilde bölümlenmesi, nesne ve olayların düzenli dizilimi ve dünya hakkında kelime anlamları sisteminde gizlenen bilgidir (Veyselli, 2015, s. 41).

“Dünyanın dilsel manzarası” halkın genel kültürel zenginliğidir ve yapısal olarak çok katmanlı bir fenomendir. Tam da bu dilsel manzara, iletişimsel davranışı belirleyen temel ölçüttür. Bu kavram, iki önemli unsuru birleştirir: insanın iç dünyasını ve onu çevreleyen dış âlemi. Dünyanın dilsel manzarası, belirli bir halkın ruhsal, kültürel ve ulusal değerlerini yansıtarak konuşmayı şekillendirir (Maslova, 2004, s. 211).

Dünyanın dilsel manzarası, halkın yüzyıllar boyunca biriktirdiği deneyimin bir yansımasıdır. Bir yandan insanın maddi ve manevi yaşam etkinliğini, diğer yandan insanı çevreleyen her şeyi – mekânı, zamanı, canlı ve cansız doğayı – dilsel adlandırmalar aracılığıyla betimler (Cihangirov, 2014, s. 30).

Bilindiği üzere, her dilde o dilin kültürünü taşıyanlara özgü özellikler yansır. Diğer taraftan, dili kullanan birey, dünyaya ana dilinin sunduğu bakış açısından yaklaşır (Shmelev, 2002, s. 12). Başka bir deyişle, her dilin temelinde kendine özgü bir dünya manzarası vardır. Farklı dil kullanıcıları dünyayı kendi dillerinin prizmasından görürler.

Dünyanın dilsel manzarasının ulusal özgünlüğü, yalnızca halkın kültürel özelliklerinde değil, aynı zamanda dilin yapısal özelliklerinde de kendini gösterir (Gak, 2004, s. 44). Bu düşünce, Wilhelm von Humboldt'un "dil'in iç biçimi" öğretisine ve Sapir-Whorf'un "dilsel görelilik kuramına" dayanmaktadır. Günümüzde bu konuyla ilgili yapılan araştırmaların çoğu, dünyanın dilsel manzarası ile bilimsel manzarası arasındaki karşılıklı ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Zaman ve mekân kavramlarına ilişkin çeşitli kuramsal yaklaşımlar

Zaman ve mekân, dünyanın bilimsel manzarasının temel kategorileri olmakla birlikte, dünyanın dilsel manzarasının da önemli unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Farklı dillerin dünya manzarasında zaman ve mekân kavramlarının ortak ve bireysel yönlerinin incelenmesi, çağdaş dilbilimde büyük önem taşımaktadır.

Önceleri dilbilimde zaman daha çok dilbilgisel bir kategori olarak ele alınırken, son dönemlerde bilişsel bir kategori, kültürel bir kavram, dünyanın dilsel manzarasının bir unsuru ve çeşitli halkların dilsel ve kültürel bilgilerinin bir parçası olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Dilbilimde dil kişiliği, insanın dile etkisi, dünyanın dilsel manzarası gibi konular öne çıkmıştır.

Dünyanın bilimsel ve dilsel manzarasının temellerinden biri olan zaman kategorisi, antik dönemden günümüze kadar çeşitli bilim dallarının temsilcileri tarafından araştırılmıştır. Araştırmacılar bu kategoriyle ilgili birçok soruya – onun doğası, özellikleri vb. – yanıt bulmaya çalışmışlardır.

Modern doğa bilimlerinde mekân ve zaman evrensel kategoriler olarak anlaşılır. Bu da şu anlama gelir: hiçbir olay ya da süreç, zaman ve mekân dışında gerçekleşemez (Mostepanenko, 1969, s. 21). Zaman ve mekân kategorisi, "insan tarafından algılanan, insanın dile dâhil ettiği ve maddenin varoluşunun iki temel biçimini birleştiren temel yaşam kategorilerinden biridir" (Kubryakova, 1997, s. 27).

A. M. Mostepanenko zamanı gerçek (real) ve algısal (perseptual) olmak üzere ikiye ayırır. Gerçek zaman, dış dünyaya ait olup, nesne ve olayların durumlarının değişim biçimiyle ilişkilidir. Algısal zaman ise dış dünyanın birey tarafından algılanışını yansıtır (Mostepanenko, 1969, s. 66-68).

Gerçek zaman iki tür özelliğe sahiptir: topolojik ve metrik. Topolojik özellikler, zamanın ardıllığını, olayların birbirini izlemesini ve zamanın niteliksel yönünü ifade eder. Bu özelliklere tek

yönlülük, süreklilik, düzenlilik ve geri döndürülemezlik dâhildir. Zamanın metrik özellikleri ise sürenin uzunluğunu ve devamlılığını ifade eder; bu, zamanın niceliksel yönünü temsil eder.

Zaman kategorisine modern yaklaşımı belirleyen önemli etken, dilbilimin antropolojik paradigma yönelimidir. Dilbilim araştırmalarında zamanın incelenmesine yeni bir bakış açısı kazandıran unsur, bu kategorinin kavramsal (konseptual) düzeyde ele alınması olmuştur. T. İ. Deşerijeva, “dilbilim, dillerdeki zamanın incelenmesi sorununu felsefeden ve fizikten tamamen soyutlayarak ele alamaz... Dilsel zaman, zamanın fiziksel ve felsefi yönlerinin dilsel araçlarla ifade edilme biçimlerinin bütünüdür” – diye belirtmiştir (Desherieva, 1975, s. 111-112).

Dilbilimde zaman, antroposentrik ve öznel (subjektif) bir kategori olarak anlaşılır; yani dil, algısal zamanla ilgilenir, çünkü insan gündelik yaşamda zamanı özel, öznel duysal bir prizma aracılığıyla algılar. Her birimiz için zaman çok önemlidir, çünkü yaşamımız bu akış içinde ilerler ve bir dizi olay diğerleriyle yer değiştirir (Kreydlin, 1978, s. 139).

Zamanın farklı dil ve kültürler tarafından farklı biçimlerde algılanması ve zamanın kavramsallaştırılmasının ulusal modellerindeki özgünlük, örneğin Rusça ile İngilizce veya Fransızca dillerinin karşılaştırmalı incelemesinde açıkça görülür: “Zaman adlarının oluşumundaki dış benzerliğe rağmen, bu dillerde zaman kavramı farklı şekillerde anlaşılmaktadır” (Yakovleva, 1994, s. 195).

Dillerin çeşitliliği, dünyaya bakış açılarının farklılığından kaynaklanır. Buradan da şu sonuç çıkar: farklı milletlerden olan insanlar için dünya farklı şekillerde görünür (Recebli, 2003, s. 307).

Her dilin kendine özgü bir dilsel dünya manzarasına sahip olduğuna ve bunun bilimsel açıdan da farklılık gösterdiğine inanılmaktadır. Farklı kültürler zamanı farklı uzunluklarda, farklı yoğunluklarda algırlar. Bu farklılığı bilmek, çok kültürlü bir ortamda yaşayan, çalışan veya sık seyahat eden insanlar için oldukça önemlidir.

Zamanın bilimsel ölçümü birçok halkta örtüşse de günün bölünmesi her kültürde aynı değildir. Örneğin, zamanın belirli kesimlere ayrılması, zamanın şartlı bölünmesi ve zamana yönelik tutum iki kültür arasında önemli ölçüde farklılık gösterir. Rus dili “sutka” kavramını (24 saatlik döngü) daha esnek biçimde kullanırken (Shmelev, 2002, s. 56-58), İngilizcede doğrudan eylemle ifade edilen bir olay Rusçada zamanla ilgili terimlerle anlatılmaktadır (Yakovleva, 1994, s. 195). Rusçadaki “сутки” kelimesi İngilizcede “a day” veya “24 hours” ifadeleriyle karşılanmaktadır.

Dünyanın dilsel manzarasının betimlenmesi dilbilim açısından önemlidir, çünkü bu yolla dildeki ifade araçlarının sistemi ve işleyiş biçimi ortaya konabilir. Ancak bu betimleme bilişsel (kognitif) yapıları da kapsıyorsa, yani dünyanın dilsel manzarası, kavramsal alan (konseptosfer) ve kavramların kendisini içeriyorsa, bu durumda bu tür bir tanımlama linguokognitif bir betimleme

niteliği taşır; bu da insanın bilgi tabanına ulaşmayı sağlar. Dolayısıyla bir dilin başka dillerle karşılaştırılması bu noktada büyük önem kazanır (Veyselli, 2015, s. 42).

Dünyanın farklı dil sistemlerinde zaman kategorisinin kavramsallaştırılması konusu, hem yerli hem de yabancı birçok dilbilimci ve kültürolog tarafından incelenmiştir. Dilde zaman veya dilsel zaman meselesi oldukça karmaşık ve çok katmanlı bir konudur. “Zaman” kavramının evrimi, farklı kültürlerde ve dillerde devam etmekte ve bunun sonucunda zamanın yorumlanmasına ilişkin çeşitli modeller oluşmaktadır.

Antik dönemlerden itibaren insan zihninde iki temel zaman modeli var olmuştur – “döngüsel zaman” ve “doğrusal (lineer) zaman.” Benzer olayların ardışıklığı biçiminde, dairesel bir hareket olarak algılanan döngüsel zaman anlayışı, arkaik uygarlıklar için karakteristiktir ve köken olarak doğadaki döngüsel olaylarla ilişkilidir. Zamanın doğrusal hareketine dair fikirlerin gelişimi ise tarihsel bilincin oluşumuyla yakından bağlantılıdır (Yakovleva, 1994, s. 100-101; Stepanov, 1997, s. 123-124). Doğrusal zaman, başlangıcı ve sonu olmayan düz bir çizgi olarak kabul edilir ve geçmiş, gelecek ve bunları birbirine bağlayan şimdi olmak üzere üçe ayrılır (Arutyunova, 1978, s. 52).

Dünyanın dilsel manzarası çerçevesinde döngüsel ve doğrusal (lineer) zaman birbirini tamamlayan iki model olarak görülür. “Dil taşıyıcılarının kültürel paradigmasında zamanın döngüsellik anlayışı, doğal döngüsellik ve tekrarlılık (yıl, ay, saat vb.) fikirleriyle ilişkilendirilirken, doğrusal zaman ise olayların tekerrürsüzlüğü ve geri döndürülemezliği özellikleriyle bağdaştırılır” (Yakovleva, 1994, s. 100-101).

İnsanın zamanın modellenmesinde önemli bir rol oynadığı kabul edilir; çünkü insan her zaman dünyayı algılar ve belirli bir yerel noktadan hareketle zaman sürekliliğini (kontinuumunu) şartlı olarak geçmiş, şimdi ve gelecek biçiminde böler. N. D. Arutyunova’nın belirttiği gibi, “zaman-mekânında nokta kendi hareketini sürdürürken, olaylarla dolu dünya bu zaman-mekân çizgisi boyunca hareket eder” (Arutyunova, 1999, s. 688-689).

Zamanın döngüsel algısı daha çok dilin sözcük dağarcığında (leksik yapısında) yansırken, doğrusal zaman dilin dilbilgisel yapısında ifade bulur. Dünyanın dilsel manzarasında zaman, bir söz eylemi (konuşma edimi) ya da deiktik kategori olarak ele alınır. Dilbilgisel araştırmalarda zaman kategorisiyle ilgili olarak “temporalite” terimi yaygın biçimde kullanılmaktadır. Bu terim, hem gerçek (real) hem de algısal (öznel) zaman özelliklerini kapsar; nesnel-öznel kategorileri ifade eder ve dilde zaman ilişkisini gösterir.

Dilde yansımaları bulan zamanın bu genel yorumlarının dışında, zamanın birçok başka modeli de mevcuttur. Bunun nedeni, farklı kültürlerin, uygarlıkların ve felsefi akımların zamanı tek biçimde yorumlamamış olmalarıdır. Antik mitolojide zaman nabız gibi, yani ritmik bir akış olarak anlaşılmış;

bazen de ilerleme ve gelişmeye yönelmiş dikey bir çizgi olarak tasvir edilmiştir. Bunun tam tersi biçimde, zaman kimi dönemlerde çöküşe giden bir hat olarak da sembolize edilmiştir. Zamanın nokta dizileri, spiral, kronik (səlnamə) ve tarihî zaman biçiminde algılanan farklı modelleri de mevcuttur (Stepanov, 1997, s. 184-185).

Bu modellerin çoğu dilde karşılığını bulur ve hem dilin sözcük hazinesinde hem de dilbilgisel yapısında yerleşik hâle gelir.

Çoğu durumda dilbilimde zaman kategorisi, Einstein'ın görelilik kuramındaki gibi mekân kategorisiyle birlikte ele alınır. G. Guillaume'un (Q. Qiyom) konsepsiyonuna göre, zaman, değişkenliklerle birlikte mekânsal imgeler temelinde yapılandırılmıştır. Guillaume şöyle belirtir: "Zaman kendi başına temsil edilemez; o, kendi tasavvurunu mekânın araçlarından ödünç alır" (Guim, 1992, s. 9-10).

Guillaume'un ardından birçok dilbilimci zamanı mekân prizmasından değerlendirmiştir. N. D. Arutyunova, "dilde zamanın mekânsal terimlerle modellendiğini" belirtir. M. F. Muryanov ise zaman ve mekân kategorilerinin ilişkisini vurgulayarak, L. P. Yakubinski ve V. V. Vinogradov'dan şu alıntıyı yapar: "Rus dilinde, kökeni itibarıyla mekânsal anlam taşımayan bir kelime yoktur ve zaman anlamı, mekân anlamıyla daima bir uyum içindedir" (Muryanov, 1978, s. 54).

Mekân kategorisi de kompakt ve bütünleştirici (entegratif) bir olgu olarak son yıllarda dil-kültür araştırmacılarının (linguokültürologların) ilgisini çekmiştir. Mekânsal anlam taşıyan dil birimlerine yönelik bu ilgi, bilişsel (kognitif) analiz yöntemlerinin uygulanması, dünyanın dilsel kavramsallaştırılmasının incelenmesi ve ulusal özgünlüklerle birlikte dünyanın dilsel manzarasının betimlenmesiyle daha da artmıştır.

Daha önce de belirtildiği gibi, modern anlayışta mekân da önemli bir ontolojik kategoridir — uzunluk, yapısallık ve öğelerin karşılıklı etkileşimiyle nitelenen varoluş biçimidir.

Farklı dil topluluklarının bilincinde, dünyanın dilsel manzarasının mekânsal kesiti, ifade araçlarının zengin bir cephaneliğiyle temsil edilir. Diller birbirinden yalnızca sözcük dağarcığı (leksika) ve dilbilgisel yapı (gramer) açısından değil, aynı zamanda bu yollarla ifade edilen ya da edilmeyen anlam kümeleri bakımından da ayrılır. Dünyanın dilsel manzarası, her dilin kendine özgü anlamsal mekânının (semantik uzamının) özellikleriyle biçimlenir.

Zaman ve mekânın kavramsallaştırılması sorunu, farklı kültürlerin taşıyıcılarının düşünce sistemlerinde gerçekliğin nasıl yansıtıldığına duyulan ilgiyle açıklanır. Bu kavramların ulusal kültür ve dil prizmasından temsil edilme (reprezentasiya) biçimlerinin incelenmesi, onların özgül kültürel ve evrensel yönleri arasındaki karşılıklı ilişkiyi belirlemeye olanak tanır.

Bilginin daha kesin ve tek anlamlı biçimde yorumlanabilmesi için zaman ve mekân kategorilerinin belirlenmesi önemli kabul edilir.

Zaman ve mekân kategorilerinin ifade araçları, metinde varlığın hem maddi hem de soyut yönlerini belirleyen öğeler olarak işlev görür. Anlam oluşturan işlevlerin gerçekleşmesi için zaman ve mekân kategorilerinin dilsel temsili, dilin tüm düzeylerinde – leksik-semantik ve sentaktik düzeylerde – ortaya çıkar. Bu durum, metnin zihinsel (mental) imgesinin oluşmasını sağlar.

Bu kategorilerin ifade araçlarının anlam kurucu işlevi, okurun duygusal alanına etki etme gücüyle gerçekleşir; böylece okur, metnin yaratıcı sürecine etkin biçimde katılır.

Zaman ve mekân, bireyin varlığı ve gelişimi için en önemli unsurlardan biridir; onlarsız insanın varlığı mümkün değildir. İnsan, çevresini yalnız zaman ve mekân çerçevesinde algılar, çünkü her şey – olaylar, olgular ve nesneler – mekân ve zamanda var olur ve onlarla birlikte doğrudan değişir.

Araştırmacılar, mekân kavramının tanımlanması sorununa, mekânsal ilişkileri açıklayan bir sistemin oluşturulmasının önemine ve mekânsal anlam taşıyan sözcüklerin (özellikle de edatların / ön eklerin) mikrosistemler hâlinde incelenmesi gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Ancak tüm bu çalışmalara rağmen, dilbilimin günümüz gelişme aşamasında mekânın tanımlanması sorunu, bu kavramın çokanlamlı yorumları nedeniyle hâlâ kesin biçimde çözülmüş sayılmaz.

Genel dilbilimde mekân kavramı farklı şekillerde yorumlanmaktadır. Bir grup araştırmacı bu kategoriye dar anlamda ele alır ve mekân kavramının yalnızca bir nesnenin konumundan (lokatif yerinden) söz edildiğinde kullanılabileceğini ileri sürer (E. Semenova, R. Gjeğorçikova, O. Y. Boguslavskaya).

Diğer bir grup ise mekânı daha geniş bir açıdan değerlendirir ve onun farklı türlerini ayırt eder: Zamansal mekân (T. N. Malyar, O. N. Seliverstova), Fonksiyonel mekân (T. N. Malyar, O. N. Seliverstova), Mental / bilişsel mekân ve fiziksel mekân (S. V. Kodzasov), Görsel mekân (S. E. Nikitina), Eyleyenin (aktörün) veya gözlemcinin mekânı (N. N. Boldıryov), Varlığın sözde (kvazi) mekânı (E. S. Yakovleva)

Ayrıca Q. E. Kreydlin ve B. B. Bazarovanın çalışmalarında mekânın şu türleri belirtilir: fiziksel, sosyal, mental, zamansal ve metinsel mekân (Bazarova, 1997, s. 31).

Bazı bilim insanları, mekân kategorisinin dilbilimsel yönünün, felsefi ve fiziksel yönlerin özünün dil aracılığıyla ifade edilme yollarının toplamı şeklinde sunulduğunu düşünmektedir.

O. N. Seliverstova, ilk çalışmalarında mekânı “bir nesnenin (öğenin) yerleşebileceği ya da bir hareketin veya olayın gerçekleşebileceği belirli bir yer” olarak tanımlar (Seliverstova, 2004, s. 142-143; s. 191). Daha sonraki çalışmalarında ise araştırmacı bu terimin daha geniş bir kullanım alanına

sahip olduğunu belirtir: “Mekân yalnızca koordinatlarda tanımlanan yükseklik, uzunluk gibi alanlara ya da bu parametrelerden (“geometrik mekân”) birine değil, örneğin bazı olay çerçevelerine dâhil olan eylemler bütününe ifade eden parametrelere de aittir”.

Birçok araştırmacı, mekân ilişkilerinin insan için son derece önemli olduğunu belirtmektedir. Genel olarak mekân, kendi başına var olamaz; çünkü mekân, onu gören, algılayan ve amaçlarına, varlığına uygun şekilde ölçen insan sayesinde vardır (Bazarova, 1997, s. 25-32).

Bilişsel dilbilimde (kognitif dilbilim) mekân, dilde yansıyan kültürün en önemli kavramlarından (konseptlerinden) biri olarak değerlendirilir.

V. A. Maslova, Rus dilinin kavramsal alanını inceleyerek şu sonuca varmıştır: mekân kavramı, zamanla birlikte kültürün temel kavramlarından. İnsanın çevresini, dünyayı algılamasına dair tasavvurları ve onun belirli bir kültürel-tarihî topluma aidiyeti tam da bu kavramlar temelinde şekillenmektedir. Araştırma sürecinde yazar şu sonuca varır ki, mekânın algılanması proksimal/distal özelliğe dayanır. Proksimal mekân, “insana göre belirli bir şekilde düzenlenmiş bir organizma” olarak tanımlanır (Maslova, 2008, s. 89) ve insanın sosyal bir tip olarak ele alındığı distal mekândan farklı olarak, doğrudan insanın kendi mekânını temsil eder.

İnsan, mekân problemine kıyasla zaman problemiyle daha fazla ilgilenmiştir. Bunun temel nedeni şudur: zamana hükmetmek, onu geri döndürmek mümkün değildir; zaman insanın elinden akıp gider, insan zamanı değil, zaman insanı yönetir. Bu nedenle insanoğlu sürekli zamana uyum sağlamak zorundadır. Oysa mekânı kontrol altına almak mümkündür; insan mekânda engelsiz bir şekilde hareket etmeye ve onu sahiplenmeye (fethetmeye) kadirdir.

Zaman kategorisinin araştırılması ve onun dilde sözel olarak ifade edilmesi oldukça eski bir geçmişe sahiptir. Daha “Metafizik” adlı eserinde Aristoteles, eski Yunanca’da on kategori belirlemiş ve bu kategorilerden biri de zaman kategorisi olmuştur (Aristotel, 1978, s. 603). Zamanın doğru bir biçimde tanımlanmasının ve incelenmesinin zorluğu, onun kendine özgü özelliklerinden kaynaklanır: zaman ne görülür ne duyulur ne de hissedilir. Birçok bilim insanına göre, zaman kategorisi mekân kategorisi aracılığıyla kavranır (Gak, 2000, s. 126; Nilsen, 2004, s. 127).

Zaman kavramına dair tasavvurlar, her dilde yansımasını bulan dünya tasarımının önemli ve vazgeçilmez bir parçasıdır. Dil, zaman içerisinde var olan gerçekliği betimler ve “bu nedenle, dil gerçekliğin zamansal (temporal) yönlerini ifade etmek için içsel – dilbilgisel ve sözcüksel araçların zengin bir cephanesine sahiptir” (Arutyunova, 1997, s. 9; s. 53). Farklı diller, zaman kavramını ifade etmek için farklı biçimler sunar (örneğin fiillerdeki zaman kategorileri, zarflar vb.).

N. D. Arutyunova iki zaman modeli belirtir: İnsanın yolu (yaşamı) ya da geleneksel zaman modeli ve zaman akışı modeli (doğal maddelerin – suyun veya havanın hareketi). Yol modeli, hareket

metaforlarına dayanır (gitmek, gelmek, yaklaşmak, saldırmak vb.). Bu model, zaman akışı modeliyle çelişmez; aksine, her ikisi de aynı yönde ilerler (Arutyunova, 1999, s. 58-61). Bu durum, tarihsel zamanın evrensel kronolojik modeline yol açar ve burada olayların ardışıklığı nedensel (kauzal) bir yorum kazanır.

İngilizcede zamanın doğal niteliği, ünlü deyimlerde ve atasözlerinde geniş biçimde yansıtılır:

Zamanın geçmişten geleceğe doğru ilerlemesi: Time marches on – Zaman ilerler. The sun has stood still, but time never did – Güneş durabilir, ama zaman asla durmaz. Time and tide wait for no man – Zaman kimseyi beklemez.

Zamanın geri dönmezliği: Lost time is never found again – Geçmiş zamanı geri getirmek mümkün değildir; zaman geri dönmez, dün yakalanamaz. What is lost is lost – Kaybedilen kaybolmuştur, geri dönmez.

Zamanın hareketi metaforalar aracılığıyla da ifade edilir: Zaman, akan suya ya da su akışına benzetilir: A mill cannot grind with the water that is past – Akan su değirmen taşını döndüremez. Zaman, hızlı bir hayvana (kuşa) ya da oka benzetilir: Time flies – Zaman uçar. Zaman, insan gibi tasvir edilir: Time is the rider that breaks youth – Zaman, gençliği yok eden bir binicidir. Time works wonders – Zaman mucizeler yaratır. Time is a great healer – Zaman büyük bir şifacıdır. Time cures all things – Zaman her şeyi iyileştirir. Time will tell – Zaman gösterecek. Time will show – Zaman ortaya çıkaracak. Bu atasözlerinde zaman, insan üzerinde etki gücüne sahip olan, onu yönlendiren bir özne olarak karşımıza çıkar.

Zaman, değerli bir nesne olarak görülür: Time is money – Zaman paradır. Friends are thieves of time – Dostlar zamanın hırsızlarıdır. Zaman, geri dönmez olduğu için değerlidir; onu ne geri getirmek ne de parayla satın almak mümkündür.

Sonuç

Yukarıda belirtilen olguların kısa bir özetini yapacak olursak, zamanın, mekânla birlikte dünyanın dilsel tasarımının (dil manzarasının) temel unsurlarından biri olduğunu söylemek gerekir. Dilbilimsel zaman, zamanın fiziksel ve felsefi yönlerinin özünü dil araçlarıyla ifade eden sözcüksel ve dilbilgisel yöntemlerin bütünü olarak anlaşılır. Dilde ifade edilen zaman, konuşanın dünyaya bakış açısına bağlı olarak belirli bir anlam kazanır. Dilde zamanın göreliliği, deiksis kategorisinde kendini gösterir ve farklı dil toplulukları tarafından zamanın kavramsallaştırılmasının ulusal (milli) özgün özellikleriyle doğrulanır. Dünyanın dilsel tasarımında (dil manzarasında) zaman kavramı son derece karmaşık ve çok katmanlıdır; dildeki çok sayıda zaman modeli de bunu açıklar. Sıkça kullanılan birçok anlayış arasında “doğrusal (xətti)” ve “döngüsel (dövrü)” zaman kavramları baskın konumdadır ve bunlar, dünyanın dilsel tasarımı çerçevesinde birbirini tamamlar.

Sinir-fizyolojik mekanizmalara ve organizmanın dinamik işleyişinin özgünlüğüne dayanan zaman ve mekân kategorileri, dil sisteminin tüm anlamsal yükünü ve kavramlarını içinde toplar; dünyanın dilsel tasarımında kavramsal anlamların açıklanması için zihinsel bir temel oluşturan insan bilinci açısından bir tür koordinat sistemi işlevi görür.

Kaynakça

- Aristotel. *Sochineniya* (Cilt 2). Moskva: Mysl. 1978, 687 s.
- Arutyunova, N. D. *Vremya: modeli i metafory. Logicheskiy analiz yazyka: Yazyk i vremya*, 1978, 271 s.
- Arutyunova, N. D. *Vremya: modeli i metafory. Logicheskiy analiz yazyka: Yazyk i vremya* (N. D. Arutyunova & T. E. Yanko, Eds.). Moskva: Indrik, 1997, 516 s.
- Arutyunova, N. D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: Yazyki russkoy kultury, 1999, 896 s.
- Bazarova, B. B. *Chastitsy s prostranstvennym znacheniem v sovremennom angliyskom yazyke. Angliyskiy leksikon: poznanie i kultura*, 1997, 438 s.
- Desherieva, T. I. *Lingvisticheskiy aspekt kategorii vremeni v ego otnoshenii k fizicheskomu i filosofskomu aspektam. Voprosy yazykoznaniya*, 1975, 273 s.
- Cihangirov, F. *Dil ve kültür*. Bakü: Bilim ve Eğitim, 2014, 306 s.
- Gak, V. G. *Prostranstvo vne prostranstva. Logicheskiy analiz yazyka: Yazyki prostranstv*, 2000, 138 s.
- Gak, V. G. *Teoreticheskaya grammatika frantsuzskogo yazyka*. Moskva: Dobrosvet, 2004, 861 s.
- Guiom, G. *Printsipy teoreticheskoy lingvistiki* (L. M. Skrelina, Ed.). Moskva: Progress, 1992, 220 s.
- Kreydlin, G. E. *Vremya skvoz prizmu vremennykh predlogov. Logicheskiy analiz yazyka: Yazyk i vremya*, 1978, 253 s.
- Kubryakova, E. S. *Yazyk prostranstva i prostranstvo yazyka (k postanovke voprosa)*. Izvestiya AN. Ser. Literatura i yazyk, 56 (3), 1997.
- Maslova, V. A. *Kognitivnaya lingvistika*. Minsk: TetraSystems, 2004, 266 s.
- Maslova, V. A. *Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku*. Moskva: Flinta, 2008, 296 s.
- Mostepanenko, A. M. *Problema universalnosti osnovnykh svoystv prostranstva i vremeni*. Leningrad: Nauka, 1969, 230 s.

Muryanov, M. F. *Vremya: ponyatie i slovo*. Voprosy yazykoznaniya, 1978, 260 s.

Nilsen, E. A. *Reprezentatsiya kontsepta «vremya» v soznanii nositeley angliyskogo yazyka*. Tekst – Diskurs – Stil, 2004, 137 s.

Recebli, E. *Kuramsal dilbilim*. Bakü: Filoloji Meseleler, Nurlan Yayınları, 2003, 515 s.

Seliverstova, O.N. *Anlam Bilimi Üzerine Çalışmalar [Metin] / O.N. Seliverstova*. Moskova: Slav Dilleri Kültürü Yayınları, 2004, 960 s.

Shmelev, A. D. *Russkaya yazykovaya model mira: materialy k slovaryu*. Moskva: Yazyki slavyanskoy kultury, 2002, 224 s.

Stepanov, Yu. S. *Konstanty: slovar russkoy kultury: opyt issledovaniya*. Moskva: Indrik, 1997, 824 s.

Yakovleva, E. S. *Fragmenty russkoy yazykovoy kartiny mira (modeli prostranstva, vremeni i vospriyatiya)*. Moskva: Gnozis, 1994, 343 s.

Veyselli, F. *Bilişsel dilbilim: temel kavramlar ve perspektifler*. Bakü: Bakü Slavyan Üniversitesi, 2015, 119 s.

TRANSLATION PROBLEMS IN TURKISH SUBTITLES OF WESTERN FILMS: AN ANALYSIS ON THE FILM *HELL OR HIGH WATER*¹

WESTERN FİMLERİNİN TÜRKÇE ALTYAZILARINDAKİ ÇEVİRİ SORUNLARI: *HELL OR HIGH WATER* FİLMİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Rolêda ABİÇ¹

Assoc. Prof. Dr. Murat KALELİOĞLU²

Abstract

The increasing presence of culturally dense films in global circulation has highlighted the challenges in translating regional dialects, idioms, and sociocultural nuances. This study focuses on the Turkish subtitles of the Western film *Hell or High Water* (2016), analyzing the translation problems through the lens of Skopos theory. The research addresses a critical need to evaluate how linguistic, cultural, and stylistic elements are conveyed or neutralized in subtitle translation. Through a comparative analysis of selected scenes, it examines key issues such as idiomatic loss, tone neutralization, censorship of racially sensitive language, and distortion of character voice and regional identity. The findings indicate that while domestication strategies improve readability, they often dilute the film's authenticity and thematic richness. By situating this case within a functionalist framework, the study offers insights into how translators balance fidelity, cultural sensitivity, and communicative function. It also emphasizes the role of the translator as a cultural mediator, especially in genre-specific films with deep-rooted cultural contexts. This study contributes to the growing field of audiovisual translation by demonstrating how functionalist theories can be applied to real-world subtitle practices in a culturally conscious and purpose-driven manner.

Keywords: Subtitle translation, Western films, Skopos theory, cultural transfer, audiovisual translation

Özet

Günümüzde kültürel yoğunluğu yüksek filmlerin uluslararası dolaşımı, çevirmenleri dilsel olduğu kadar kültürel zorluklarla da karşı karşıya bırakmaktadır. Bu çalışma, *Hell or High Water* adlı Western türündeki filmin Türkçe altyazılarında karşılaşılan çeviri sorunlarını Skopos kuramı çerçevesinde analiz etme ihtiyacından doğmuştur. Özellikle deyimlerin etkisizleştirilmesi, karakterlerin özgün seslerinin ve yöresel ağızlarının yitirilmesi, kültürel göndermelerin sadeleştirilmesi veya sansürlenmesi gibi sorunlar, filmin anlatı bütünlüğünü ve tematik derinliğini zayıflatmaktadır. Çalışma, seçilen sahnelerin karşılaştırmalı çözümlemesine dayanarak bu tür kayıpların filmdeki mizah, toplumsal eleştiri ve karakter derinliği üzerindeki etkilerini tartışmaktadır. Bulgular, yoğun yerelleştirme stratejilerinin anlamı aktarırken hedef kültüre uyum sağladığını; ancak bu uyumun çoğu zaman anlatının özgünlüğü pahasına gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Skopos kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, çevirmenin yalnızca dilsel bir

¹ This study was accepted as a Final Project during the Spring Semester of the 2024–2025 Academic Year at Mardin Artuklu University, Faculty of Letters, Department of Translation and Interpreting, English Translation and Interpreting Programme.

¹ Student Rolêda ABİÇ, Mardin Artuklu University, Faculty of Letters, Translation and Interpreting Dep., roledaabic@gmail.com

² Assoc. Prof. Dr. Murat KALELİOĞLU, Mardin Artuklu University, Faculty of Letters, Translation and Interpreting Dep., kalelioglu.murat@gmail.com

aktarıcı değil, aynı zamanda kültürel bir aracı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın amacı yalnızca sorunları tespit etmek değil, aynı zamanda işlevsel yaklaşımların altyazı çevirisinde nasıl uygulanabileceğini göstermektir. Bu yönüyle çalışma, görsel-işitsel çeviri alanına ve erek odaklı kuramsal yaklaşımlara somut bir katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Altyazı çevirisi, Western filmleri, Skopos kuramı, kültürel aktarım, görsel-işitsel çeviri

INTRODUCTION

Audiovisual translation, particularly subtitle translation, occupies a crucial space in the intersection of language, culture, and technology. In today's globalized media environment, the translation of films not only serves communicative purposes but also mediates complex cultural narratives. Western films, as a genre deeply rooted in American history, ideology, and socio-political discourse, pose significant challenges for translators working into culturally and linguistically different contexts, such as Turkish. In this regard, subtitles act as both a linguistic bridge and a cultural filter, shaping the way the target audience perceives the narrative, characters, and thematic essence of the source text.

The film *Hell or High Water*, directed by David Mackenzie, offers a compelling case for such analysis. Rich in regional dialects, idiomatic expressions, culturally loaded references, and socio-political undertones, the film creates a realistic portrayal of contemporary Western America. However, when translated into Turkish through subtitles, many of these elements risk being diluted, simplified, or lost. This study focuses on uncovering the types of translation problems encountered in the Turkish subtitles of the film, with a particular emphasis on how these problems affect the stylistic integrity, cultural resonance, and character authenticity of the original text.

The primary aim of this study is to identify and evaluate the translation strategies employed in the subtitles of *Hell or High Water*, and to assess their adequacy within the framework of Skopos theory a functionalist approach that prioritizes the intended function of the target text. The research investigates how linguistic and cultural discrepancies are navigated, what compromises are made for readability or cultural adaptation, and whether these compromises compromise the aesthetic or narrative power of the source text. This aim is grounded in the broader concern of maintaining both functionality and fidelity in subtitle translation, especially in films where cultural context and character voice are central to the story.

The significance of this study lies in its contribution to the growing field of audiovisual translation studies, particularly in relation to functionalist theories of translation. By applying Skopos theory to the analysis of a culturally rich and linguistically complex film, this research provides insight into the practical implications of theoretical models. It also raises awareness about the subtle,

often invisible, decisions translators make when adapting content for different audiences decisions that can influence the viewer's understanding, emotional engagement, and critical reception of the film.

A number of scholars have addressed similar concerns in the realm of subtitle translation. Henrik Gottlieb (2001, p. 149) emphasized the limitations of spatial and temporal constraints in subtitling, arguing that these limitations often lead to content reduction. Díaz Cintas and Remael (2007, p. 53) highlighted the translator's balancing act between clarity and faithfulness, noting that readability frequently takes precedence over cultural fidelity. In the Turkish context, scholars such as Berke (2015, p. 91) and Öztürk (2018, p. 107) explored how cultural markers are domesticated or omitted in subtitle translation, often at the expense of the film's original texture. However, few studies have applied Skopos theory to systematically examine how such choices impact the communicative function and cultural integrity of Western films translated into Turkish.

By addressing this gap, the present study aims to offer a concrete case of how functionalist theory can be applied to subtitle translation, particularly in genres where cultural depth and linguistic style are central. In doing so, it hopes to enrich academic discussions surrounding audiovisual translation and contribute to more context-sensitive and functionally oriented subtitle practices.

METHODOLOGY

This study adopts a descriptive-comparative methodology consistent with Descriptive Translation Studies, a method that emphasizes actual translation products as cultural facts (Toury, 1995, pp. 132–134). In his framework, Toury conceptualizes coupled pairs, i.e., translated versus original segments, to compare structural and semantic shifts systematically (1995, p. 132). In addition, Saldanha & O'Brien's *Research Methodologies in Translation Studies* (2013) offers an empirical toolkit for AVT (Audiovisual Translation) analysis, recommending multi-stage coding, think-aloud protocols, and audience surveys to triangulate findings (2013, pp. 78–80). Building on the stated approaches, this research proceeded in three sequential phases: (a) selection of ten key scenes rich in idiomatic and dialectal complexity; (b) extraction of coupled pairs for each subtitle-speech segment; and (c) coding of translation issues such as semantic loss, syntactic simplification, or dialect neutralization. This coding scheme reflects the taxonomy proposed by Saldanha & O'Brien (2013, p. 80). Finally, quantitative frequency counts and qualitative case commentary were integrated to ensure both empirical rigor and interpretive depth.

The study is further informed by the Skopos theory, which posits that the purpose of a translation governs the translation strategies and decisions applied (Vermeer, 1989, pp. 19–22). In the context of audiovisual translation, Skopos theory provides a lens to evaluate whether subtitling strategies adequately serve the communicative function intended for the target audience. Specifically,

this research examines how semantic shifts, syntactic simplifications, and dialect neutralizations observed in the subtitles align or conflict with the presumed functional objectives of the original film dialogues. By integrating Skopos theory with descriptive-comparative analysis, this methodology not only identifies translation issues empirically but also interprets them in terms of translational purpose. This allows the study to go beyond surface-level textual comparison and assess the functional adequacy of subtitling choices. Consequently, the research contributes to both descriptive translation scholarship and applied subtitling practice by highlighting the interaction between linguistic transfer and functional intent, offering insights into how AVT can balance fidelity to the source text with audience comprehension and reception.

THEORETICAL FRAMEWORK

Translation studies, as an academic discipline, has witnessed a significant evolution since the second half of the 20th century. Initially rooted in linguistic equivalence and fidelity-based models, the field has gradually expanded toward more functional, cultural, and audience-oriented approaches. This expansion has been particularly evident in audiovisual translation, where the constraints of medium, time, and cultural variation necessitate a broader perspective than traditional literary translation. Scholars such as Nida (1964, p. 159), Catford (1965, p.73), and later House (1997, p.38) and Baker (1992, p.77) laid the groundwork for various models of translation assessment, yet many of these models focus on textual comparison without fully addressing purpose or audience dynamics.

With the rise of functionalist theories, translation studies began to embrace a more pragmatic and context-sensitive understanding of translation. Among these, the work of Hans J. Vermeer and Katharina Reiss in developing Skopos theory marked a paradigm shift. Skopos theory proposes that translation should be evaluated based on the intended purpose of the target text rather than on strict formal equivalence. This functionalist turn enabled translators and scholars to move beyond the binary of fidelity and freedom, focusing instead on communicative effect, audience reception, and contextual appropriateness. In the realm of subtitle translation, this perspective offers invaluable insight into why certain choices are made and how those choices align with the function of the text. Skopos theory is grounded in the assumption that every translation action is purposeful, and the purpose of the target text determines the strategies to be used. According to Vermeer (1989, p. 221), the translator is not a passive conveyor of meaning but an active agent responsible for shaping the message according to the target audience's needs, expectations, and cultural framework. This shifts the translator's role from mere linguistic mediator to cultural communicator. Particularly in subtitle translation, where spatial and temporal constraints coexist with the need for immediate audience comprehension, Skopos theory offers a practical lens through which to assess translation

effectiveness. The theory acknowledges the necessity of adaptation while also recognizing the risk of over-domestication or meaning dilution.

In this study, Skopos theory serves not only as a theoretical background but also as an interpretive framework through which translation decisions are critically evaluated. The Turkish subtitles of *Hell or High Water* are analyzed with attention to how their Skopos presumably to communicate the narrative to Turkish viewers clearly and effectively is realized or undermined by certain translation strategies. For example, when racially charged language is censored or when regional dialects are converted into standardized Turkish, the translation may fulfill the function of clarity but fails to preserve the original's tone, texture, and character authenticity. This disconnect raises critical questions about whether a subtitle's communicative efficiency can come at the cost of cultural and stylistic depth.

What distinguishes this study from existing research is its application of Skopos theory to a culturally dense genre the Western through a detailed scene-by-scene analysis of a contemporary film. While previous studies have addressed subtitling strategies in general, few have applied a functionalist lens to explore the implications of translation choices on character portrayal, ideological framing, and cultural fidelity. This research fills that gap by showing how subtitle translation is not merely a matter of words but of meaning, context, and perception. It also contributes to translation studies by offering a model for how Skopos theory can be employed not abstractly but practically as a tool for dissecting and understanding the translator's decisions in audiovisual contexts. Furthermore, this study brings a new layer to the academic discourse by foregrounding the importance of character voice and regional identity in subtitle translation aspects often overshadowed by readability concerns. By critically engaging with these elements, the research elevates the discussion from technical correctness to narrative and aesthetic preservation.

APPLICATION

This section presents the practical implementation of the study by detailing the criteria for scene selection, the type of data extracted, and the analytical process grounded in Skopos theory and Descriptive Translation Studies (DTS).

The film *Hell or High Water* was selected due to its genre-specific richness, idiomatic expressions, culturally embedded references, and regionally marked speech. Eleven scenes were chosen based on their high density of translation-sensitive features, ensuring a focus on segments that posed meaningful challenges for subtitling.

In each case, the original English dialogue and its corresponding Turkish subtitle were extracted and compared using coupled pairs (Toury, 1995, pp.132–134). The comparison focused on

identifying shifts in tone, meaning, register, or cultural depth. Translation problems were classified according to a taxonomy adapted from Saldanha & O'Brien (2013, p. 80), including semantic, syntactic, and cultural issues. These issues were identified based on functional adequacy for the target audience, as defined by Skopos theory, and in line with descriptive principles for systematic analysis. (See Table 1)

Scene No	Timestamp (H:M:S) ¹	English Dialogue	Turkish Subtitle	Translation Problem Type
1	(Film Title)	Hell or High Water	İki Eli Kanda	Cultural Adaptation
2	00:05:58	Open the fucking door!	Kasayı aç!	Contextual Adaptation
3	00:12:45	She leave a will?	Vasiyet bıraktı mı?	Elliptical Grammar Neutralization
4	00:19:05	I gotta shit like an old gun.	Tuvalete gitmem lazım.	Metaphor and Humor Loss
5	00:24:22	I know you Indians like a bottle.	Sizi iyi tanırım.	Softening Cultural Sensitivity
6	00:42:50	They sent the wolves after you.	Peşine adam yollamışlar.	Loss of Metaphor
7	00:47:15	He's got more warrants than Billy the Kid.	Başında çok dava varmış.	Omission of Cultural Reference
8	00:51:30	You robbing banks? That's crazy talk.	Banka mı soyuyorsun? Aklını mı kaçırdın?	Tone Neutralization
9	00:55:40	Lord of the plains, my ass.	Kırların efendisiymiş, hadi oradan.	Softening Irony and Profanity
10	01:02:10	This is why cowboys die young.	Kovboyılar bu yüzden erken ölür.	Neutralization of Idiom
11	01:08:05	You boys ever been to West Texas before?	Daha önce Teksas'a geldiniz mi?	Regional Verbal Loss

Table 1: Analysis of Translation Problems in Selected Scenes of *Hell or High Water*

¹ The timestamps in the table indicate the timing of each scene in the film, expressed in hour/s (H):minute/s (M):second/s (S) For instance, (01 H: 02 M: 10 S)

Scene 1 (Film Title): “*Hell or High Water*” → “İki Eli Kanda”

The original phrase carries Southern American legal and moral connotations. The Turkish subtitle attempts urgency but loses the cultural specificity. According to Toury (1995, pp. 29-30), cultural adaptation occurs when the translator prioritizes comprehension over fidelity. Skopos theory (Vermeer, 1989, p. 20-22) suggests the translation’s purpose guides such choices; here, the purpose seems to maintain dramatic impact, highlighting the tension between audience engagement and cultural fidelity.

Scene 2 (00:05:58): “Open the fucking door!” → “Kasayı aç!”

The expletive is removed and contextualized to the plot (safe opening). This contextual adaptation aligns with ethical localization principles (Díaz Cintas & Remael, 2007, pp. 193-195). By prioritizing clarity and audience acceptability, the translation demonstrates a Skopos-driven functional decision.

Scene 3 (00:12:45): “She leave a will?” → “Vasiyet bıraktı mı?”

The elliptical grammar of the source text is neutralized. DTS (Saldanha & O’Brien, 2013, pp. 151-152) highlights such syntactic simplifications as common in AVT to ensure comprehensibility for the target audience, reflecting Skopos theory’s functional priorities.

Scene 4 (00:19:05): “I gotta shit like an old gun.” → “Tuvalete gitmem lazım.”

The metaphor and humor are completely removed. This results in loss of character voice and tone. Skopos theory emphasizes maintaining stylistic function for audience engagement (Vermeer, 1989, pp. 20-22), while Toury (1995, pp. 132-134) frames it as a common semantic shift in AVT.

Scene 5 (00:24:22): “I know you Indians like a bottle.” → “Sizi iyi tanırım.”

The racially charged content is omitted, representing softening of cultural sensitivity. Translators often balance socio-cultural fidelity and audience reception (Gambier, 2010, pp. 143-145). Skopos theory supports ethical decisions that prioritize audience protection while considering narrative integrity.

Scene 6 (00:42:50): “They sent the wolves after you.” → “Peşine adam yollamışlar.”

The metaphor “wolves” is replaced by literal language. This loss of metaphor reduces dramatic imagery. DTS emphasizes documenting such shifts (Toury, 1995, pp. 87-90), and Skopos theory interprets it as a functional choice to enhance audience comprehension.

Scene 7 (00:47:15): “He’s got more warrants than Billy the Kid.” → “Başında çok dava varmış.”

The cultural reference to Billy the Kid is omitted (omission of cultural reference). Simplifying such references is common in AVT to avoid confusion (Saldanha & O'Brien, 2013, pp. 157-159). According to Skopos theory, functional clarity can justify these shifts, although some cultural richness is lost.

Scene 8 (00:51:30): “You robbing banks? That’s crazy talk.” → “Banka mı soyuyorsun? Aklını mı kaçırdın?”

The tone is neutralized. While meaning is preserved, the informal style is partially lost. Tone neutralization aligns with audience comprehension goals (Díaz Cintas & Remael, 2007, pp. 56-58).

Scene 9 (00:55:40): “Lord of the plains, my ass.” → “Kırların efendisiymiş, hadi oradan.”

Irony and profanity are softened, balancing cultural acceptability with narrative tone (Saldanha & O'Brien, 2013, pp. 155-156). Skopos theory justifies this as a functional adaptation for audience reception.

Scene 10 (01:02:10): “This is why cowboys die young.” → “Kovboylar bu yüzden erken ölür.”

The idiom is neutralized, simplifying the metaphor while preserving comprehension. DTS identifies this as a semantic shift (Toury, 1995, pp. 132-134). Skopos theory frames it as a functional compromise between fidelity and readability.

Scene 11 (01:08:05): “You boys ever been to West Texas before?” → “Daha önce Teksas’a geldiniz mi?”

The dialectal marker “you boys” is removed, resulting in regional verbal loss, affecting character authenticity. Such shifts are justified under Skopos theory if the primary purpose is audience clarity (Gambier, 2010, pp. 144-145)

FINDINGS AND DISCUSSION

This section presents the findings obtained from the comparative analysis of selected scenes in the English and Turkish subtitles of *Hell or High Water*. Each example reveals a specific type of translation problem, categorized as semantic errors, syntactic shifts, or cultural mismatches. The discussion focuses on how these issues affect the integrity of the original dialogue, character portrayal, and the communicative intent of the film, interpreted through Skopos theory (Vermeer, 1989, p. 219-230) and Descriptive Translation Studies (Toury, 1995, p. 29-35; Saldanha & O'Brien, 2013, p. 15-18).

Cultural Adaptation and Title Translation (Scene 1 – See Table 1)

The translation of the film title, “*Hell or High Water*” → “İki Eli Kanda,” demonstrates cultural adaptation. While the Turkish title conveys urgency, it omits the Southern American cultural

resonance embedded in the original phrase. According to Toury (1995, pp. 29-30), this exemplifies a cultural adaptation where comprehension is prioritized over fidelity. From a Skopos perspective, the purpose appears to ensure dramatic effect for Turkish viewers, though this results in a loss of cultural depth.

Loss of Expletives and Contextual Adaptation (Scene 2 – See Table 1)

In Scene 2 (00:05:58), “Open the fucking door!” → “Kasayı aç!,” the expletive is removed and contextualized to the plot. This adaptation prioritizes clarity and acceptability in the target culture, aligning with Díaz Cintas & Remael’s (2007, pp. 193-195) notion of ethical localization. Skopos theory interprets this as a functional decision aimed at preserving comprehensibility.

Neutralization of Elliptical Grammar (Scene 3 – See Table 1)

Scene 3 (00:12:45), “She leave a will?” → “Vasiyet bıraktı mı?,” illustrates elliptical grammar neutralization. The informal, grammatically reduced form is standardized in Turkish. As Saldanha & O’Brien (2013, pp. 151-152) note, syntactic simplifications are common in AVT, supporting audience comprehension but flattening stylistic nuance.

Loss of Metaphor and Idiomatic Expressions (Scene 4 – See Table 1)

Metaphors and idiomatic expressions are widely recognized in translation studies as challenging linguistic elements. Catford (1965, p. 94-99) emphasized that idiomatic and metaphorical language often resists direct translation because meaning is not merely semantic but culturally embedded. Nida (1964, p. 159-160) highlighted the importance of dynamic equivalence, suggesting that translators should aim to evoke the same response in the target audience as in the source audience. These perspectives establish that preserving metaphoric and idiomatic richness is essential for maintaining stylistic and expressive qualities of the source text.

In the current analysis, Scene 4 (00:19:05), “I gotta shit like an old gun” → “Tuvalete gitmem lazım,” illustrates the neutralization of a colorful metaphor and humorous tone. While the Turkish subtitle ensures audience comprehension, it softens the rough rural speech and humor, reducing character authenticity. According to Skopos theory (Vermeer, 1989, p. 228-229), translation is purpose-driven, and expressive function is crucial when it contributes to character development. This demonstrates a trade-off between readability and preservation of the source’s expressive force, confirming theoretical concerns raised by Catford and Nida.

Ethical and Ideological Considerations (Scene 5 – See Table 1)

Toury (1995, p. 59-61) and Gambier (2010, p. 124-125) discuss the translator’s ethical responsibility when rendering potentially offensive content. Translators may omit or neutralize

racially or ideologically sensitive expressions to avoid audience harm, but this can also eliminate critical engagement opportunities with the source text.

Scene 5 (00:24:22), “I know you Indians like a bottle” → “Sizi iyi tanırım,” demonstrates complete removal of an ethnic stereotype. While this avoids offense, it also removes the opportunity to reflect the character’s bias. Skopos theory (Vermeer, 1989, p. 230-231) indicates that translation purpose may shift, prioritizing audience protection over source-text fidelity. This illustrates the intersection between ethical considerations in translation and practical subtitling decisions, connecting theoretical principles to observed patterns in the data.

Loss of Metaphorical Imagery (Scene 6 – See Table 1)

In Scene 6 (00:42:50), “They sent the wolves after you” → “Peşine adam yollamışlar,” the metaphor “wolves” is replaced with literal language. While this enhances clarity, it diminishes the dramatic imagery of the original. Toury (1995, pp. 87-90) describes such semantic shifts as characteristic of subtitling constraints, whereas Skopos theory views the choice as functionally justified for comprehension, though at the expense of stylistic depth.

Omission of Culturally Specific References (Scene 7 – See Table 1)

Translation scholars have long debated the handling of culture-specific elements. Toury (1995, p. 54-56) and Gambier (2010, p. 123-124) argue that omitting or domesticating cultural references may facilitate comprehension but can erode intertextual richness and historical depth. Such decisions reflect the translator’s interpretative role in mediating between cultures, a key concern in Descriptive Translation Studies (DTS).

In this study, Scene 7 (00:47:15), “He’s got more warrants than Billy the Kid” → “Başında çok dava varmış,” shows removal of the cultural reference to an American outlaw. While this aids Turkish audience understanding, it diminishes cultural nuance and intertextual engagement. Skopos theory suggests that translators could provide culturally equivalent references or brief explanations to balance comprehension with fidelity (Vermeer, 1989, p. 229-230). This highlights the tension between accessibility and cultural richness observed in DTS and confirms the theoretical frameworks’ relevance to the findings.

Character Voice Distortion and Tone Neutralization (Scene 8 – See Table 1)

Baker (1992, p. 15-17) and Newmark (1988, p. 184-186) emphasize that character voice—especially informal and dialectal speech—is critical for conveying personality and social context. They argue that failure to maintain linguistic markers can distort characterization, affecting narrative authenticity. Such considerations are particularly relevant in subtitling, where brevity often leads to simplification.

Scene 8 (00:51:30), “You robbing banks? That’s crazy talk” → “Banka mı soyuyorsun? Aklını mı kaçırdın?,” retains literal meaning but loses informal register and regional dialect. This choice, although improving readability, diminishes the original tone and reduces emotional engagement. By applying Skopos theory (Vermeer, 1989, p. 228-229), these modifications can be seen as purpose-driven compromises, yet they reveal missed opportunities to preserve character voice through colloquial equivalents, reinforcing the relevance of Baker and Newmark’s insights.

Irony and Profanity Softening (Scene 9 – See Table 1)

Scene 9 (00:55:40), “Lord of the plains, my ass” → “Kırların efendisiymiş, hadi oradan,” exemplifies the softening of irony and profanity. This functional adaptation prioritizes audience acceptability, yet reduces the character’s harsh and sarcastic tone. According to Saldanha & O’Brien (2013, pp. 155-156), such adjustments are common in AVT, but they risk diluting the stylistic edge of the dialogue.

Neutralization of Idiomatic Expressions (Scene 10 – See Table 1)

In Scene 10 (01:02:10), “This is why cowboys die young” → “Kovboyılar bu yüzden erken ölür,” the idiom is simplified. DTS categorizes this as a semantic shift (Toury, 1995, pp. 132-134), while Skopos theory justifies the change as enhancing comprehension. However, the metaphorical weight and cultural resonance of cowboy life are weakened.

Regional Dialects and Informal Speech (Scene 11 – See Table 1)

Research in DTS and Skopos theory highlights that regional markers and informal language often face standardization in translation (Toury, 1995, p. 65-67; Vermeer, 1989, p. 227-229). While this improves comprehension, it can reduce the cultural texture and authenticity of characters.

In Scene 11 (01:08:05), “You boys ever been to West Texas before?” → “Daha önce Teksas’a geldiniz mi?,” the informal “you boys” and regional emphasis on “West Texas” are omitted. Although the translation aids audience comprehension, it flattens the dialogue’s cultural and linguistic specificity. These changes exemplify common compromises in subtitling, confirming theoretical claims about functional adaptation and illustrating the balance between readability and authenticity.

Overall Interpretation

The findings demonstrate that subtitle translations often involve strategic compromises between cultural fidelity and audience accessibility. Decisions such as cultural domestication, tone neutralization, and metaphor simplification can improve readability but may reduce the expressive force and stylistic richness of the original dialogue. By applying Skopos theory, these choices are

understood as purpose-driven, but they also reveal missed opportunities where a better balance could preserve both functional and aesthetic integrity (Vermeer, 1989; Toury, 1995, p. 228-231).

CONCLUSION

This study investigated translation problems in the Turkish subtitles of the Western film *Hell or High Water*, employing Skopos theory (Vermeer, 1989) and Descriptive Translation Studies (Toury, 1995; Saldanha & O'Brien, 2013) as its theoretical frameworks. By analyzing eleven selected scenes rich in idiomatic expressions, cultural references, regional dialects, and stylistic nuances, the research demonstrated how translation choices influence communicative function, character portrayal, and cultural depth in audiovisual texts.

The analysis revealed recurring patterns in subtitle translation. Many subtitles prioritized readability, audience comprehension, and cultural domestication, leading to loss of metaphors, humor, regional speech markers, and intertextual references. For instance, metaphors such as “I gotta shit like an old gun” (Scene 4, 00:19:05) were neutralized, removing expressive tone and humor (Vermeer, 1989, p. 228-229). Culturally loaded references, including “He’s got more warrants than Billy the Kid” (Scene 7, 00:47:15), were simplified or omitted, reducing cultural richness (Toury, 1995, p. 54-56; Gambier, 2010, p. 123-124). Similarly, informal and dialectal speech, exemplified by “You boys ever been to West Texas before?” (Scene 11, 01:08:05), was standardized, flattening regional identity and character authenticity.

Ethical and ideological decisions also shaped translation strategies. Lines carrying racially sensitive content, such as “I know you Indians like a bottle” (Scene 5, 00:24:22), were deliberately softened or omitted, reflecting a functional choice to protect the audience while navigating socio-cultural fidelity (Vermeer, 1989, p. 230-231; Gambier, 2010, p. 124-125). These decisions illustrate the translator’s role not merely as a linguistic mediator but as a cultural decision-maker, constantly negotiating between clarity, audience expectations, and the expressive integrity of the source material.

By applying Skopos theory, the study moved beyond binary notions of “right versus wrong” translation, emphasizing purpose-driven evaluation that considers the translator’s intentions, the functional needs of the target audience, and the inherent constraints of subtitling. Findings show that while functional compromises often improve readability, they may simultaneously reduce stylistic richness, humor, and intertextual depth, potentially altering narrative and aesthetic integrity (Toury, 1995, p. 59-61; Saldanha & O'Brien, 2013, p. 17-18).

This research contributes a functional, context-sensitive model for evaluating subtitle translations, particularly in culturally dense, genre-specific films like Westerns. By highlighting how strategic translation decisions shape the audience’s understanding and engagement, it extends the

discourse on audiovisual translation and demonstrates the importance of balancing fidelity, functionality, and cultural nuance.

For future research, the study could expand to include multiple Western films or cross-linguistic comparisons, while integrating audience reception studies and translator interviews to better understand subtitle strategy development. Such approaches would offer a holistic view of how function, fidelity, and culture interact in audiovisual translation and further inform best practices for translators in culturally complex contexts.

REFERENCES

- Baker, M. (1992). *In other words: A coursebook on translation*. Routledge.
- Berke, H. (2015). Altyazı çevirisinde kültürel öğelerin aktarımı [Translation of cultural elements in subtitle translation]. *Multilingual*.
- Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation*. Oxford University Press.
- Díaz Cintas, J., & Remael, A. (2007). *Audiovisual translation: Subtitling*. Routledge.
- Gambier, Y. (2010). Audiovisual translation. In M. Baker (Ed.), *Translation studies* (2nd ed., pp. 138–153). Routledge.
- Gottlieb, H. (2001). Text, translation, and subtitling—A view from the outside. In A. Remael (Ed.), *The translator as mediator* (pp. 141–156). John Benjamins.
- House, J. (1997). *Translation quality assessment: A model revisited*. Gunter Narr Verlag.
- Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translating: With special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Brill.
- Öztürk, B. (2018). Altyazı çevirisinde kültürel uyarılama ve sorunlar. *Journal of Translation Studies*, 10(2), 105–120.
- Saldanha, G., & O'Brien, S. (2013). *Research methodologies in translation studies*. Routledge.
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies—and beyond*. John Benjamins.
- Vermeer, H. J. (1989). Skopos and commission in translational action. In A. Chesterman (Ed.), *Readings in translation theory* (pp. 173–187). Oyvind Eide.

THE ROLE OF THE PARTICLE IN THE FORMATION OF DOUBLE MODALS IN STANDARD ENGLISH

STANDART İNGİLİZCEDE ÇİFT MODALLERİN OLUŞUMUNDA EDATLARIN ROLÜ

Saadat Tapdig NURIYEVA¹

Abstract

The article discusses the Particle, which is considered a structural (functional) part of speech in modern linguistics, its expression of modality, and the ability to create double modality arising from this feature. Most linguists believe that the Particle, as a structural part of speech, doesn't have lexical meaning, doesn't answer questions, doesn't carry a syntactic function, and doesn't have combinability with other sentence members. The ideas put forward and the analyses carried out force us to deny some of these views of linguists, since it is impossible to agree with all of them.

It is true that the functional semantic properties of the Particle, its position in the sentence and combinability with other parts of speech, and shades of meaning have always attracted linguists' attention. However, in their studies, whether the Particle has a lexical meaning remains under question. This issue is explained in detail in the article. On the other hand, for the first time in linguistics, this topic has been approached from a different perspective. The author, based on the classifications compiled by famous grammarians to determine the types of parts of speech, gives the Particle as a free part of speech, because the Particle meets all the requirements set for free parts of speech. The main point of the article is that the Particle expresses modality as a free part of speech and therefore acts as one of the components of double modality. According to the author, The Particle creates double modality by being used together with other means of expressing modality in the same syntactic unit, that is, in a sentence. These means of expression include modal words, modal verbs, inversion, interjection, and the category of the verb's form. The characteristic feature of the double modality formed by the Particle is that, although it is used in the same sentence as other means of expression that create a double modality, it may not have right and left combinability with other means of double modality. The place of the Particle in the sentence is free and comes next to the word it most often relates to and emphasizes, and this does not prevent from its being a part of double modality, as it is used with another means of expressing modality within the same sentence.

Keywords: the particle, double modality, modal verbs, lexical meaning, grammatical meaning, modal words

Introduction

The main purpose of writing this article is to determine how the particle – recognized as a structural part of speech in modern English – expresses modality and acts as one of the key components in the formation of double modality. This idea is substantiated by clarifying other features of particles. For example, the article prioritizes the issue of whether the particle belongs to a main, structural, or free part of speech. In the scientific article titled “New approaches to scientific

¹ PhD in Philology, Associate Professor, Azerbaijan University of Languages, Department of English Grammar, Baku, Azerbaijan, saadetnuriyeva@gmail.com

theoretical ideas about the part of speech called ‘Particle’ in modern English”, the author treats the particle as a free part of speech, relying on O. I. Musayev’s classification of parts of speech (main, structural or free).

The Particle is analyzed according to the criteria used for classifying parts of speech, such as lexical-grammatical meaning, grammatical form and category, syntactic function, morphological features, and word order. As a continuation of the aforementioned article, the author initiates the development of a newer theoretical perspective. The question of whether the particle, as a structural parts of speech, possesses lexical meaning is also discussed. The researcher supports this idea, arguing that particles do carry lexical meaning. As a result, the particle is presented as a free part of speech that emphasizes the word it refers to and expresses modality more intensively.

Another key aspect of the article is the analysis and substantiation of the particle as one of the means of expressing the category of modality. The author supports this view with evidence, noting that like interjections and modal words, particles can also express modality. He emphasizes that the negative particles “no” and “not” express negative modality, while the affirmative particle “yes” expresses affirmative modality. In his view, just as interjectional sentences express exclamatory modality, negative particles also serve to create negative modality.

The article references the views of other linguists who have studied “The Particle”, expressing opinions and systematizing results. To achieve the goals set in the article, descriptive, transformational, and componential methods were used.

Theoretical background

It is interesting to ask how and in what sense the term “particle” was first used. In our research, we encountered this term in O. Jespersen’s *The Philosophy of Grammar*. However, in this source, “particle” is not used in the sense in which we understand it today. Jespersen proposes revisiting the older use of the term “particles” to include adverbs, prepositions, conjunctions, and interjections. Based on this, he classifies parts of speech into five groups:

Substantives (including proper names)

Adjectives

Pronouns (including numerals and adverbs)

Verbs (including non-finite verb forms)

Particles (adverbs, prepositions, conjunctions, interjections)

Interestingly, Jespersen places adverbs – typically seen as a major part of speech – together with other structural parts of speech (Jespersen, 2006, p. 87-90).

This source gives us two ideas:

The term “Particles” was used in linguistics even before Jespersen’s time.

The term “Particles” has encompassed different parts of speech in English.

However, we find it difficult to agree with Jespersen’s classification because the listed parts of speech (adverbs, prepositions, conjunctions, interjections) differ significantly in terms of lexical-grammatical meanings, syntactic functions, grammatical forms and categories, and the parts of speech they have combinability with. Therefore, grouping them together is problematic. Furthermore, unlike grammar books written by Russian and Azerbaijani linguists, modern English grammar books written by English linguists do not classify “The Particle” as a distinct part of speech – words referred to as particles are instead grouped under different categories.

We support the opinions of Russian and Azerbaijani linguists who treat “The Particle” as a part of speech and adopt this viewpoint in our research.

“The Particle” has been extensively studied primarily in Russian linguistics. Although there are many productive particles in English (only, merely, just, barely, alone, too, also, simply, still, yet, even etc.), most linguists assign them to other parts of speech. In some classifications, such as that by E. M. Gordon and I. P. Krylova, particles are not mentioned at all. These authors divide words into notional and structural (functional) parts of speech, listing only articles, prepositions, and conjunctions as structural, with no mention of independent parts of speech (Gordon & Krylova, 1986, p. 10).

B. S. Khaimovich and B. I. Rogovskaya describe particles as expressing emphasis, having one-sided connections with various words, lacking grammatical categories, and possessing no typical morphological features. Their classification includes 14 parts of speech, with “The Particle” being one of them. (Khaimovich & Rogovskaya, 1967, p. 217) They stress that “The Particle” has lexical-grammatical meaning, which we agree with. However, what they term “emphasis” or “emotionality” essentially means modality.

To determine the part of speech to which “The Particle” belongs, we rely on the classification by B. S. Khaimovich and B. I. Rogovskaya. Their criteria include:

grammatical form and category;

syntactic function;

morphological characteristics;

relation to other words in the sentence.

We believe that word order should also be considered, as English word order is fixed and plays a key role in determining the properties of a word. Thus, “position in the sentence” should also be a criterion.

The main issue in classifying the parts of speech is whether a word has lexical-grammatical meaning. Lexical meaning refers to the content a word conveys, while grammatical meaning relates to its part of speech and associated features.

Take the particle “only” in English – it has a restrictive meaning and its placement depends on the word it modifies. For example:

1. Then only boys would answer that question.

Some sources list “only” as an adverb here, but this is questionable because adverbs modify verbs, not nouns. In this sentence, “only” modifies a noun and expresses restriction, i.e., modality. It has no grammatical category and answers no question. It can be removed without altering the basic meaning, although modality becomes less pronounced:

2. Then boys would answer that question.

In comparison, both sentences have the same meaning, but the modality is more pronounced in the first sentence.

Thus, in such cases, we consider the particle as a free part of speech.

In another example, the particle only changes its place.

She is only trying to translate.

In this sentence “only” emphasizes and limits the meaning of the verb ‘is trying’. Even though “only” is used in different places in the sentence with one hand combinability with different parts of speech, it carries the same meaning (limitation or restriction)

In another example “only” comes before the subject and limits its meaning. For example,

Only she is trying to translate.

Regarding the lexical meaning of the particle “only”, we can explain whether it has a lexical meaning or not by giving a word with a similar meaning or its antonym, synonym.

Just she is trying to help you.

Exclusively she is trying to help you.

Solely she is trying to help you.

No one else but she is trying to help you.

She and no other one is trying to help you.

All five sentences express a similar core idea: only she is trying to help you. However, yes, they differ subtly in tone, emphasis, and formality. Let's analyze each briefly:

Just she is trying to help you.

Meaning: Only she is helping.

Tone: Informal, emphatic.

Notes: Grammatically, it's slightly awkward. Native speakers more often say "It's just her who's trying to help you" or "Only she is trying to help you".

Function: Can imply frustration or a contrast (e.g., "Just she, not others").

Exclusively she is trying to help you.

Meaning: She alone is helping you, to the exclusion of all others.

Tone: Formal, bookish.

Notes: "Exclusively" adds a sense of uniqueness or special role.

Function: Often used in writing, academic, or formal speech.

"Solely she is trying to help you".

– Similar to "exclusively", but "solely" is often used to highlight singularity of action more neutrally or objectively.

Meaning: She alone is doing it.

Tone: Neutral to formal.

Notes: "Solely" emphasizes singularity of agency – no one else is participating.

Function: Clear, factual, slightly more natural than "exclusively".

No one else but she is trying to help you.

Meaning: Only she is helping you; all others are excluded.

Tone: Emphatic, often used in emotional or persuasive contexts.

Notes: Slightly old-fashioned or dramatic.

Function: Highlights exclusion and may suggest blame or disappointment.

"She, and no one else, is trying to help you.

Meaning: She alone is helping.

Tone: Archaic or poetic.

Notes: Grammatically is natural.

Function: Emphasizes isolation.

This changes the focus but maintains the restrictive meaning. The presence of synonyms like “just,” “solely,” “exclusively,” or paraphrases like “no one else but she” confirms that “only” has lexical meaning.

In their *Grammar of the English Language* (1973, p. 272), L. S. Barkhudarov and D. A. Shteling assign “The Particle” as a part of speech emphasizing the following two factors:

Particles strengthen or restrict the meaning of words or phrases they modify.

Particles can modify nouns, adjectives, adverbs, or even clauses.

This implies that particles express modality, as modality refers to a speaker’s attitude toward a statement, often conveyed through intonation, word order, modal verbs, mood, and interjections. If we take into account that the Particle, as mentioned above, serves to express any idea more emotionally, it can also be added to the range of means of expression of modality, because there is no text without modal relations, and therefore the speaker's existing emotional attitude can also be attributed to modal relations.

In his monograph “Functional-semantic features of structural parts of speech in modern English and Azerbaijani languages”, E. I. Hajiyeu endorses Musayev’s classification, where the Particle is considered structural. He writes: “O. Musayev's classification is more consistent with the nature of language and its function and is logical. We also accept that there are four structural parts of speech in modern English. These parts of speech are the article, the preposition, the conjunction, and the adverb” (Hajiyeu, 2006, p. 26).

Other scholars like B. A. Ilyish, M. Ganshina, and N. Vasilyevskaya, N. Kobrina also list the Particle as a structural part of speech.

In their work *A Practical Grammar of Contemporary English*, O. I. Musayev, E. I. Hajiyeu and A. R. Huseynov present the particle as a structural part of speech. They also analyze its homonymy with other parts of speech and determine its position according to the word order of English in the sentence (2009, p. 282-285).

However, E. Hajiyeu does not think that the particle expresses modality, despite their involvement in expressing affirmation (“yes”) and negation (“no,” “not”). These form opposing types of modalities, with denial being expressed via negative verbs, pronouns, adverbs, conjunctions, and particles (Dilçilik araştırmaları, 2021, p. 50).

From our perspective, a scientifically sound classification of parts of speech is essential. Key considerations include:

The varying criteria used in classification: meaning, morphology, syntax, sentence position, grammatical categories, response to questions, etc.

The differentiation between notional, structural, and free parts of speech – “free part of speech” being a part of speech introduced by Azerbaijani linguist O. I. Musayev.

The number of parts of speech within each group.

These distinctions are crucial because linguistic opinions on particles vary and are often controversial. We believe that highlighting whether a part of speech is notional, structural, or free must be grounded in solid theoretical principles. A. R. Huseynov’s definitions in his lectures on theoretical grammar are noteworthy. He classifies as “notional” those words that carry communicative function and act as independent sentence members (Huseynov, 2015, p. 21).

We suggest that grammatical category is a primary factor in distinguishing notional from structural parts of speech. A. R. Huseynov defines structural parts of speech as words like articles and prepositions, which lack nominative meaning and cannot function independently in a sentence (Huseynov, 2015, p. 28).

O. Musayev argues that structural parts of speech lack both independent lexical meaning and syntactic function (Musayev, et al., 2009, p. 214).

We disagree. Any word found in a dictionary has lexical meaning. For instance, the particle “only” has synonyms and antonyms, proving it has semantic weight:

Just, simply, solely, exclusively, purely

E.g., She was doing that only (=just) to disturb me.

Thus, lexical meaning should be assessed in communicative context, since word meanings shift depending on sentence-level or discourse-level usage. Lexemes in dictionaries have meaning, and their behavior in sentences enriches that meaning through grammatical and semantic connections.

Therefore, particles like “only” are meaningful lexical items. The same applies to others that restrict or emphasize meaning.

The Modal function of the Particle

Although the particle does not change the grammatical form of the word it is related to, it is of particular importance because it strengthens or restricts the meaning of the word. It is possible to detect modal meanings in the semantics of some particles. If modality is defined as a speaker’s attitude

toward the content of a sentence, then particles should also be included among the means of expressing modality (Nuriyeva, 2024, pp. 64-67).

Linguists often regard particles as a means of expressing subjectivity. Since the attitude toward an event is subjective, it follows that particles can also convey modality.

Let us consider examples where particles express modality in English:

Only you can do it (Here, “only” restricts and emphasizes “you” – modality of exclusivity or emphasis).

Even he couldn’t answer the question (“Even” indicates surprise or contrast – an expressive modal nuance).

She merely nodded (“Merely” minimizes the action – a limiting or attenuating modal meaning).

As seen in the examples above, the particle can restrict or emphasize a subject, predicate, or object in a sentence, thereby expressing modal shades of meaning such as certainty, exclusivity, surprise, or limitation (Nuriyeva, 2024, pp. 64-67). That is, it gives an evaluative or emotional coloring to the sentence content.

In the sentence:

He not only plays the guitar but also writes music.

The particle “only” creates emphasis by showing that the second part of the sentence adds something more than the first – a structure often referred to as correlative modality, or double modality. Here, the speaker expresses more than one modal nuance at once: not just enumeration but emphasis, contrast, and completeness (Nuriyeva, 2024, pp. 64-67). Here are examples which best illustrate double modality with the Particle.

If only she were here right now (But she isn’t.).

“If only” expresses a strong wish or regret about her being there – something unreal or impossible. It is closely related to the subjunctive mood (e.g., were). The expression combines the particle “only” and the past subjunctive mood in a single syntactic unit, thereby creating a structure that reflects double modality.

“Perhaps he won’t be able to help me”.

This sentence can be analyzed according to its components as follows:

“Perhaps” – a modal word

“He won’t be able to” – future tense with auxiliary “will not” (won’t)+periphrastic modal” be able to”

“Help me” – verb phrase with infinitive

In more complex cases, when multiple particles are used together with modal verbs or intonation, triple modality may also arise. For example:

He might just possibly be right.

“might” – expresses possibility (epistemic modality)

“just” – minimizes or restricts

“possibly” – reinforces the tentative nature

The combination of these elements creates a nuanced modal expression with layers of probability, limitation, and speculation. This is an example of triple modality – where more than two modal elements combine to enrich the speaker’s speech (Nuriyeva, 2024, p. 333-336). Such modal layering is not only stylistically significant but also functionally relevant in communication. In spoken English, such constructions help to soften commands, show politeness, emphasize emotional stance, or convey hesitation. Therefore, the particle plays a crucial role in modulating meaning without changing the sentence structure.

Conclusion

Based on our analysis, the following conclusions can be drawn:

In modern English, particles function as a free part of speech. Despite being traditionally grouped as a structural part of speech, particles fulfill syntactic and semantic roles that justify their classification as a separate part of speech.

Particles have lexical meaning. They can have synonyms and antonyms, be found in dictionaries, and change the emotional or modal tone of sentences. Hence, they cannot be regarded as meaningless.

Particles serve as a means of expressing modality. Depending on the sentence, they can express:

Affirmative modality (e.g., yes, certainly)

Negative modality (e.g., no, not, never)

Restrictive modality (e.g., only, merely, just)

Intensifying modality (e.g., even, indeed, really)

Particles participate in the creation of double or triple modality, especially when used alongside modal verbs, periphrastic modal verbs, intonation, other modal words. This layering contributes to a richer and more precise expression of the speaker’s attitude.

Given the above, we propose viewing the particle not only as a structural part of speech but as an independent grammatical unit capable of both modifying meaning and expressing modality in its own right.

REFERENCES

Barkhudarov L. S., Shtelling D. A. Grammatika angliyskogo yazıka. Moskva: "Vısşaya şkola" 1965, 423 str.

Dıçılık araşdırmaları. №2, 2021, s. 50.

Ganshina M. A., Vasilyevskaya N.M. English Grammar. Moscow: Higher School Publishing House, 1964, 548 p.

Gordon E. M., Krylova I. P. A Grammar of Present-Day English. Moscow: Higher School Publishing House, 1986, 429 p.

Hacıyev E. İ. Müasir ingilis və Azərbaycan dillərində köməkçi nitq hissələrinin funksional-semantik xüsusiyyətləri. Bakı: Mütərcim, 2006, 272 s.

Hüseynov A. R. İngilis dilinin nəzəri qrammatikası üzrə mühazirələr toplusu. Bakı: Mütərcim, 2015, 376 s.

Ilyish B. A. The Structure of Modern English. Leningrad: Prosveshcheniye, 1971, 363 p.

Jespersen O. The Philosophy of Grammar. Routledge, October 16, 2006. 362 p.

Kaçalkova K. N., İzraileviç E. E. Praktičeskaya grammatika angliyskogo yazıka. Bişkek: İzdatelstvo "TURKESTAN", 2007, 670 str.

Kaushanskaya V. L. et al. A Grammar of the English Language. Leningrad: Prosveshcheniye, 1973, 319 p.

Khaimovich B. S., Rogovskaya B. I. A Course in English Grammar. Moscow: Higher School Publishing House, 1967, 298 p.

Kobrina N. A., et al. An English Grammar. Morphology. Moscow: Prosveshcheniye, 1985, 288 p.

Musayev O. I., Hacıyev E. I., Huseynov A. R. A Practical Grammar of Contemporary English. Bakı: Qismət, 2009, 552 s.

Nuriyeva S. T. "Qoşa modallığın tədqiqi tarixindən" / "Yeni dövrdə təhsil və tədqiqat fəaliyyəti: reallıqlar və çağırışlar" II Beynəlxalq elmi konfrans, 13-14 dekabr 2024-cü il, Mingəçevir Dövlət Universiteti, Mingəçevir, Azərbaycan, səh. 333-336.

Nuriyeva S. T. “Müasir ingilis dilində qoşa modallığın yaranmasında perifrastik modal feillərin rolu” / Abbasquluğa Bakıxanovun 230 illik yubileyinə həsr edilmiş respublika elmi konfransı, 20 dekabr 2024, Quba, Azərbaycan, səh. 161-165.

Nuriyeva S. T. New Approaches to Scientific Theoretical Ideas About the Part Of Speech Called “Particle” in Modern English. Norwegian Journal of development of the International Science № 147/2024, pp. 64-67.

Nuriyeva S. T. Müasir ingilis dilində inversiya modallıq kateqoriyasının ifadə vasitəsi kimi. Filologiya məsələləri, №14, 2022, səh. 191-201.

Nuriyeva S. T. “İngilis və Azərbaycan dillərində modallıq kateqoriyasının qarşılıqlı-müqayisəli təhlilinə dair” / Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi. Beynəlxalq elmi konfransın materialları, 13-14 aprel 2023, Sumqayıt Dövlət Universiteti, Sumqayıt, Azərbaycan, səh. 389-392.

Nuriyeva S. T. “Nitqdə qoşa modallığın komponental təhlili” / Ümummilli Lider Heydər Əliyevin anadan olmasının 100-cü ildönümünə həsr olunmuş “Ali təhsildə dayanıqlı inkişaf məqsədləri” mövzusunda Beynəlxalq elmi-praktik konfrans, 11 aprel 2023, Azərbaycan, səh. 299-300.

Nuriyeva S. T. “Qoşa modallığın komponental təhlili” / The 2nd International Scientific Conference Progress in Science, 13-14 April 2023, Publisher Agency, Brussels, Belgium.

Nuriyeva S. T. Qoşa modallıq. Elmi xəbərlər, ADU, №5, 2010, səh. 102-112.

Nuriyeva S. T. Müasir ingilis dilində qoşa modallıq gələcək zamanın ifadə vasitəsi kimi. Tədqiqatlar I, AMEA, 2019.

DISCOURSE AND AI IN THE CLASSROOM DISCOURSE

SINIF SÖYLEMİNDE SÖYLEM VE YAPAY ZEKÂ

Sahila Baghir MUSTAFAYEVA¹

Abstract

Discourse and AI in the classroom discourse has been investigated in the article.

It states that the term discourse in linguistics refers to a combination of two or more sentences that are related to each other in terms of thought and content. It is highlighted in the article that due to its place in the syntax system, discourse is a language-speech unit that is larger than a sentence but smaller than a text. There is both a semantic relationship between the sentences that make up a discourse, and they are combined into a single structure. As a syntactic whole, discourse is located between a sentence and a text, connecting them.

A person's consciousness, thinking, and worldview are formed under the influence of the discourses that surround him/her in everyday life in the modern world. Discourse refers to all areas of an individual's activity. It can be represented by any written or oral expressions, for example: scientific publications and educational materials, lectures, essays in periodicals and media speeches of journalists, politicians, and cultural figures, business correspondence, classroom, etc. Discourse is known to be a complete speech work.

The article writes that the issue of the relationship between text and discourse is controversial in modern linguistics. At the same time, it is of fundamental importance for the interpretation of these concepts, which, by the way, is far from unambiguous. What is undeniable is that text and discourse are related concepts. As a review of the scientific literature shows, most definitions of discourse are given through the text. However, in most cases, the text is complicated by some features though there are works where the terms "text" and "discourse" are the same, interchangeable. Therefore, the article writes that it is most logical to build a justification from the definition of text to the definition of discourse by clarifying the relationship between text and discourse.

Keywords: discourse, text, classroom discourse, artificial intelligence

Öz

Makalede, sınıf söyleminde söylem ve yapay zekâ incelenmiştir.

Dilbilimde söylem teriminin, düşünce ve içerik açısından birbiriyle ilişkili iki veya daha fazla cümlelerin birleşimini ifade ettiği belirtilmektedir. Makalede, sözdizimi sistemindeki yeri nedeniyle söylemin, bir cümleden daha büyük, ancak bir metinden daha küçük bir dil-konuşma birimi olduğu vurgulanmaktadır. Bir söylemi oluşturan cümleler arasında hem anlamsal bir ilişki vardır hem de tek bir yapıda birleşmişlerdir. Sözdizimsel bir bütün olarak söylem, bir cümle ile bir metin arasında yer alır ve onları birbirine bağlar.

Bir kişinin bilinci, düşüncesi ve dünya görüşü, modern dünyada günlük yaşamda onu çevreleyen söylemlerin etkisi altında şekillenir. Söylem, bireyin tüm faaliyet alanlarını ifade eder. Yazılı veya sözlü ifadelerle temsil edilebilir; örneğin: bilimsel yayınlar ve eğitim materyalleri, konferanslar, dergilerdeki makaleler ve gazetecilerin, politikacıların ve sanat insanlarının medya konuşmaları, iş yazışmaları, sınıf içi konuşmalar vb. Söylem, eksiksiz bir konuşma çalışması olarak bilinir.

¹ PhD in Philology, Associate Professor, Azerbaijan University of Languages, Chair of the Department of English Grammar, Baku, Azerbaijan, mustafayeva.sahila@gmail.com

Makale, metin ve söylem arasındaki ilişki konusunun modern dilbilimde tartışmalı olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda, bu kavramların yorumlanması için temel bir öneme sahip olduğunu da vurgulamaktadır; ki bu arada, bu kavramlar kesin olmaktan uzaktır. İnkâr edilemez olan, metin ve söylemin ilişkili kavramlar olduğudur. Bilimsel literatür taramasının da gösterdiği gibi, söylem tanımlarının çoğu metin aracılığıyla verilmektedir. Ancak çoğu durumda metin, bazı özellikler nedeniyle karmaşıktır; buna rağmen “metin” ve “söylem” terimlerinin aynı, birbirinin yerine geçebildiği çalışmalar da mevcuttur. Bu nedenle makale, metin ve söylem arasındaki ilişkiyi açıklığa kavuşturarak metin tanımından söylem tanımına bir gerekçelendirme inşa etmenin en mantıklı yol olduğunu belirtmektedir

Anahtar Kelimeler: söylem, metin, sınıf söylemi, yapay zekâ

MAIN PART

Linguists first raised the question of what is text or discourse in the 20th century. The emphasis on the dynamic side of conversation, as well as the primacy of discourse over text, is one of the main aspects of the interpretation of discourse in communication theory. It is necessary to highlight that discourse is understood as a communicative act. Supporters of the theory of the primacy of the text refer to the fact that discourse actualizes language (as an abstract sign system) and texts (as abstract mental constructions). Text and discourse are mentioned to be interdependent. Any discussion is also meant to be a text. However, not every text is considered to be discourse. So, for example, a book on the shelf will be a text until it falls into the hands of the reader (addressee). A. Mammadov and M. Mammadov characterize the main differences between discourse and text as following:

- 1) Discourse is pragmatic; text is an exclusively linguistic category;
- 2) Discourse is a process category; text is a result category (static);
- 3) Text is an abstract construct; discourse is its actualization (Mammadov & Mammadov, 2010, p. 41).

In more detail, these differences are defined to be the following:

It occurs where there are social consequences of the discussion. The text is a kind of abstract mental construction endowed with the properties of semantic integrity and grammatical completeness though discourse is an attribute of the communicative-social sphere, text consciousness. So, for example, “Do not trespass!” can be perceived as both an element of discourse and a text. The discourse researcher will focus on the fact that the statement refers to a specific action of a social nature and has a clearly defined, situational practical meaning. It is appropriate in a space where there is an object and there is an opportunity to perform certain actions in relation to it or refrain from performing them (to pass or not to pass). Otherwise, the use of this expression loses its practical meaning. The researcher of the text will be interested in the internal syntactic and semantic relations of the expression and its cognitive effect.

Discourse is described as a procedural category due to its potential incompleteness. Text, on the other hand, is the result of deliberate (intentional) human activity. For example, the professional speech of an engineer when designing an object can be represented by a series of statements (discussion of the project, correction, etc.) that follow one another. Professional text, on the other hand, is the result of the activity of those working in the field of engineering. In the discursive field, the meaning of an expression is always formed and developed in the process of reproducing discursive elements. Each subsequent expression clarifies, completes, or refutes the previous ones. While in discourse the meaning of what is said is always in subsequent, not yet actualized, statements, in text the meaning is in what has already been said (Mammadov & Mammadov, 2010, 41, p. 52).

S. B. Mustafayeva writes that discourse reveals the pragmatic and semantic features of the syntagmatic membership of discourse fragments in English and Azerbaijani, their integral and differential features in terms of prosody, and the role of intonation in this process. She especially highlights the role of intonation in this process. It is precisely because of the role of intonation that she distinguishes the informative, descriptive, performative, phatic, nominative, expressive, and appellative functions of discourses, and takes a functional approach to interrogatives because they are related to the thought process and reflexes (Mustafayeva, 2018, p. 16).

The sentences that make up discourse, as the minimal communicative unit, differ in their meaning, modality, and predicativity.

Discourse, which has the following characteristics, actualizes language (as an abstract sign system) and texts (as abstract mental constructs). Discourse is understood as:

- It is a category of natural oral or written speech; it is a relatively complete speech work in terms of meaning and structure (story, conversation, description, instruction, lecture);

- It is an institutionally organized and thematically oriented sequence of statements produced within a specific historical and social framework, constructed for a specific purpose and designed to solve a particular problem, the reception of which can influence the patterns of a person's subjective experience, his/her internal representation;

- It is located in the communicative "space" between the author, that is, the subject who creates it, and the recipient (consumer), that is, the subject who perceives this discourse (the author himself/herself can be a recipient);

- Discourse is motivated, the speaker creates it with the intention of changing something in the recipient (in terms of cognition, psychology or behavior);

– The general condition for the adequate reception of discourse, its “transparency” is the presence of similar communicative “codes” for the author and the recipient, the presence of institutional rules for the use of language in typical speech situations.

Artificial intelligence discourse is meant to be a type of discourse that includes artificial intelligence tools. As is known, there are different types of discourse, and in modern linguistics, artificial intelligence discourse is already developing. Artificial intelligence discourse can be observed in various fields. For example, artificial intelligence discourse used in the classroom, etc.

As the name suggests, this type of discourse is mainly used in the classroom: between a teacher and a student. When used in the lesson process, a class discourse is created, and the use of artificial intelligence tools in this discourse is inevitable.

It is necessary to highlight that this kind of discourse may be realized in various ways in the classroom discourse. AI discourse helps both a teacher and students make their lessons more interesting; use different kinds of activities in the classroom; to encourage students to take very active part in organizing the lesson, etc.

REFERENCES

Mammadov, A., Mammadov, M. (2010). *Cognitive perspectives of discourse analysis*. Baku: Chasioğlu, 2010, 96 p.

Mustafayeva, S. B. (2018). *Experimental-phonetic analysis of discourse intonation (based on materials from English and Azerbaijani languages)*. Dissertation abstract. Baku, 2018, 33 p.

Mustafayeva, S. B. (2020). *Discourse intonation and word order in English (basing on the experimental-phonetic analyses of the discourse in English)*. Kazahskiy natsionalniy universitet im. Al-Farabi, Vestnik, Seriya: Filologiya, Almatı: “Kazak universiteti”, N 3 (179), str. 96-103.

J.D. SALINGER'IN NINE STORIES ADLI ESERİNDE METİNLERARASI AĞLAR

AN INTERTEXTUAL MAPPING OF J.D. SALINGER'S NINE STORIES*

Sena Abuşoğlu¹, Asst. Prof. Dr. Ayşe Zeynep Kıvanç²

Abstract

Intertextuality, as one of the central concepts of postmodern literary theory, enables the analysis of multi-layered relationships that shape the meaning of a text. This approach explains how a text interacts with other texts, undergoes transformation, and acquires new layers of meaning. Thus, a literary work is not only interpreted within its own context but also through the dialogue it establishes with prior texts. Intertextuality is realized through techniques such as allusion, quotation, reference, parody, pastiche, collage, and montage, forming a dynamic network of interactions among texts. These interactions reveal how previous discourses are reshaped and recontextualized, opening up new interpretive possibilities. When a text is reworked within another, it revives its source, grants it continuity, and renders it open to diverse interpretations. The purpose of this study is to examine the intertextual connections in J. D. Salinger's *Nine Stories* through the framework of Gérard Genette's concept of transtextuality, a term he uses to describe intertextual relationships. The analysis focuses on how elements derived from novels, short stories, and other literary genres are recontextualized and transformed into new narrative frameworks. Salinger's *Nine Stories* vividly reflects the psychological trauma and emotional exhaustion that marked American society in the aftermath of World War II. The existential void and uncertainty that emerged after the war compel characters to question both their inner selves and social roles. The superficial comforts offered by modern life obscure the search for authentic identity and distance individuals from their true selves. The stories explore in depth the tension between society's expectations of success and status and the individual's pursuit of inner truth. At the same time, they uncover the collective pain and the longing for meaningful human connections hidden beneath post-war America's drive for prosperity and progress. Through their multi-layered structures, these narratives powerfully convey the atmosphere of the period while articulating quests for belonging, meaning, and emotional fulfilment. This study therefore demonstrates how Salinger's texts, read within the framework of intertextuality, function as open and dialogic literary constructs that enrich both individual and collective interpretations.

Keywords: Gérard Genette, intertextuality, J. D. Salinger, *Nine Stories*, transtextuality, postmodern literature

Özet

Metinlerarasılık, postmodern edebiyat kuramının temel kavramlarından biri olup bir metnin anlamını şekillendiren çok katmanlı ilişkilerin incelenmesine olanak tanır. Bu yaklaşım, bir metnin başka metinlerle nasıl etkileşime girdiğini, yeniden biçimlendiğini ve farklı bir anlam kazandığını açıklar. Böylece edebî bir eser yalnızca kendi bağlamında değil, geçmiş metinlerle kurduğu diyalog aracılığıyla da okunur. Metinlerarasılık, anırtırma, alıntı, gönderme, parodi,

* This study is based on the master's thesis titled "The Recomposition of Intertextual Motifs in J.D. Salinger's *Nine Stories*" (2025), completed in the English Language and Literature Master's Program at Istanbul Yeni Yüzyıl University under the supervision of Asst. Prof. Ayşe Zeynep Kıvanç.

¹ İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye.

E-posta: senaabusoglu1@gmail.com

² İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye.

E-posta: aysezeynep.kivanc@yeniyyuzyil.edu.tr

pastiş, kolaj ve montaj gibi teknikler aracılığıyla gerçekleşir ve metinler arasında dinamik bir etkileşim ağı kurar. Bu etkileşimler, bir metnin önceki söylemleri dönüştürerek yeni yorum alanları yaratmasına imkân tanır. Bir metin başka bir metinde işlendiğinde, kaynağını yeniden canlandırır, ona süreklilik kazandırır ve farklı yorumlara açık hale getirir. Bu çalışmanın amacı, J. D. Salinger'ın *Nine Stories* adlı eserindeki metinlerarası bağları Gérard Genette'in metinlerarasılık ilişkileri tanımlamak için kullandığı metinlerötesilik (transtextuality) kavramı çerçevesinde incelemektir. Çalışmada roman, öykü ve diğer edebî türlerden dönüştürülerek yeni bağlamlara taşınan unsurların nasıl kullanıldığı incelenmektedir. Salinger'ın *Nine Stories* adlı yapıtı, II. Dünya Savaşı sonrasında Amerikan toplumunda görülen psikolojik travmaları ve duygusal yıpranmayı çarpıcı biçimde yansıtmaktadır. Savaşın ardından ortaya çıkan varoluşsal boşluk ve belirsizlik, karakterlerin hem kendilerini hem de toplumsal rollerini sorgulamalarına yol açar. Modern yaşamın sunduğu yüzeysel konfor, bireylerin otantik benliklerini keşfetme çabalarını gölgeler ve onları kendi kimliklerinden uzaklaştırır. Öyküler, bireyin içsel hakikat arayışı ile toplumun başarı ve statü beklentileri arasındaki gerilimi derinlemesine işler. Aynı zamanda savaş sonrası Amerika'nın ilerleme ve refah isteğinin ardında gizlenen kolektif acıyı ve anlamlı bağlar kurma ihtiyacını görünür kılar. Çok katmanlı yapılarıyla bu öyküler, dönemin ruhunu etkileyici bir şekilde yansıtarak aidiyet, anlam ve duygusal tatmin arayışlarını güçlü biçimde dile getirir. Böylece çalışma, Salinger'ın metninin metinlerarasılık çerçevesinde okunduğunda, hem bireysel hem de toplumsal yorumları zenginleştiren, açık ve söyleşimsel edebî yapılar olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Gérard Genette, metinlerarasılık, J. D. Salinger, *Nine Stories*, metinlerötesilik, postmodern edebiyat

INTRODUCTION

Intertextuality, while lacking a single universally accepted definition, generally refers to the way one text relates to another. Essentially, literary works are connected to other texts to varying degrees, following certain patterns or principles. *The Oxford Advanced Learner's Dictionary* defines intertextuality as the “relationship between texts, especially literary texts” (Oxford Advanced Learner's Dictionary, n.d.). This definition highlights that texts are rarely isolated, instead, they engage in a network of relationships that influence interpretation and meaning. As a fundamental concept in postmodern literary theory, intertextuality explains the relationships between literary works and how they are influenced by preceding texts. Allen (2000) suggests that no literary text stands entirely on its own; rather, its significance emerges through the network of connections it maintains with preceding works and shared literary traditions. The development of intertextuality as a concept became prominent in the 20th century (Worton and Still, 1990). Ferdinand de Saussure's structuralist approach to language provides a theoretical foundation for intertextuality. Saussure, as cited in Allen (2000), argues that language operates as a system of interconnected signs, where meaning arises from the relationships between these signs. The Russian Formalist Mikhail Bakhtin focused on the dialogic and polyphonic qualities of texts. He further contributed to theories of intertextuality by examining the internal structures and overlapping layers of literary works, highlighting their interconnectedness. The term “intertextuality” came into academic use in the late 1960s and was introduced by Julia Kristeva in her works *Word, Dialogue and Novel* (Kristeva, 1966).

and later *The Bounded Text* (Kristeva, 1971). Broadly, the concept refers to the multiple ways in which texts engage with one another. According to Allen (2000), Kristeva formulated her understanding of intertextuality by merging Saussure's idea of language as a structured system with Bakhtin's concept of the social and dialogic nature of language. Kristeva draws on Bakhtin's idea that texts cannot exist in isolation; they continuously interact with historical and social contexts as well as with both earlier and contemporary literature. She emphasizes that this ongoing dialogue forms the core of creative reproduction and meaning-making process in literature (Kristeva, 1980).

Later scholars, including Roland Barthe, Michael Riffaterre, and Gérard Genette, expanded this framework by analyzing intertextual mechanisms such as allusion, parody, and reference, offering tools for exploring textual relationships. Barthes views texts as open structures woven with quotations from older works, considering intertextuality a central element in meaning-making (Barthes, 1981). Complementing Barthes, Riffaterre highlights the reader's role in detecting intertextual connections, asserting that literary communication cannot be completed unless perceived by the reader (Riffaterre, 1978). Finally, Genette extends the theoretical framework by further classifying intertextual relationships into categories of intertextuality, paratextuality, metatextuality, hypertextuality, and architextuality, providing a comprehensive theoretical model. In his work *Palimpsests: Literature in the Second Degree* (Genette, 1982), he refers to these five categories collectively under the broader term transtextuality.

AIM AND THEORETICAL FRAMEWORK OF THE STUDY

This study aims to examine the intertextual connections in J. D. Salinger's *Nine Stories*, focusing on elements such as allusion, reference, parody, and epigraph, and to explore how these motifs are adapted across different literary forms. The analysis is based on Genette's intertextual framework, founded on the new term "transtextuality." In Genette's classification, intertextuality is one type of transtextual relationships, encompassing allusion, quotation and plagiarism (Allen, 2000). His taxonomy also makes a clear distinction between paratextuality and hypertextuality. While the former shapes the reader's reception of the text through components such as titles, prefaces, and epigraphs, the latter designates transformational or imitative relationships between texts, covering forms such as parody, pastiche, and travesty. Metatextuality involves both direct and indirect references to other texts (Genette, 1997). In other words, this refers to a text implicitly or explicitly speaking about another text. Finally, architextuality means the relationship between a text and the generic or typological expectations that guide how readers perceive and interpret it, determining the literary genre to which the text belongs. (Genette, 1997). Using this framework, the present study examines the intertextual elements reinterpreted in J. D. Salinger's *Nine Stories* and explores how they engage with other literary and cultural texts. The embedded motifs in *Nine Stories demonstrate*

that Salinger creatively reconstructs these intertextual elements, thereby contributing significantly to the meaning-making process within the narratives.

FIGURES OF INTERTEXTUALITY IN *NINE STORIES*

Intertextual effects can manifest not only through direct citations of earlier texts but also through literary techniques including parody, pastiche, allusion, quotation, translation, reference, and even instances of borrowing or imitation (Aktulum, 2011). According to *A Glossary of Literary Terms*, allusion is defined as “a passing reference, without explicit or indirect, to a literary or historical person, place or event, or to another literary work or passage” (A Glossary of Literary Terms, 2013, p.13). This means that an allusion subtly points to another text, figure, or event without directly identifying it, relying on the reader’s prior knowledge to recognize and interpret the connection. According to Allen (2000), parody involves a humorous recreation of the stylistic features of one or more literary works, using exaggerated imitation to both critique and mock. According to the *Oxford Advanced Learner’s Dictionary*, an epigraph is described as “a line of writing, short phrase on a building or statue, or as an introduction to part of a book” (Oxford Advanced Learner’s Dictionary, n.d.). In a reference where only the title of a work or the name of the author or artist is mentioned, “the reader is directed to a text without directly quoting from it” (Aktulum, 1999, p. 101).

AN OVERVIEW OF J. D. SALINGER AND *NINE STORIES*

Jerome David Salinger (1919–2010) lived a highly private life, revealing very few personal details to the public. His literary works often focus on the contrast between the innocence of childhood and the pretensions of adulthood, exploring themes of isolation, alienation, and emotional struggle. Influences from Zen Buddhism and Christianity appear in his stories, shaping the spiritual and moral journeys of his characters. Salinger frequently reuses characters across different works, employs authentic dialogue, and incorporates references to religious, philosophical, and literary figures. His experiences in the military and in everyday life contribute to the depth and realism of his narratives. Works like *The Catcher in the Rye*, *Franny and Zooey*, and *Nine Stories* reflect these traits, highlighting both the inner conflicts and the search for meaning in the lives of Salinger’s characters (Blackstock, 1992). J. D. Salinger’s *Nine Stories* marks a key point in his literary career and centers on Seymour Glass, a prominent character in the Glass family narratives (Alexander, 1999). The collection reflects Salinger’s engagement with Zen philosophy and his distinctive artistic style, offering complex and memorable characters that enrich the American short story form. By the time of its publication, Salinger was already well-known for *The Catcher in the Rye* (1951) but preferred to avoid the public eye, and those who knew him described him as reserved with a dry sense of humor (Smith, 2003). His personal experiences, including serving in World War II, marriage and divorce,

and moments of disillusionment, influenced his writing while he established himself as a major figure in American literature (Smith, 2003).

ANALYSIS OF INTERTEXTUAL MOTIFS IN SALINGER'S NINE STORIES

This section aims to examine the intertextual connections present in J. D. Salinger's *Nine Stories* and to analyze them in relation to selected novels and short stories. The identified intertextual elements will be evaluated in terms of their contribution to the meanings of narratives.

Epigraph as Intertextual Device

The epigraph, placed at the very beginning of *Nine Stories*—three pages after the cover and before the table of contents, with no page number indicated—features a Zen koan that reflects Salinger's philosophical outlook: "We know the sound of two hands clapping. But what is the sound of one hand clapping?" (Salinger, 1964).

This brief question sets a reflective framework for the reader, prompting consideration of paradox, silence, and the limits of human understanding. In this way, Salinger points to the hidden existential and intellectual layers behind everyday events. The image of "one hand clapping" symbolizes the incomprehensibilities, unfinished aspects, and unresolved issues of human life. Each story connects to these core themes, including silence, fragmentation, miscommunication, and the pursuit of meaning. The epigraph invites readers to explore the deeper intellectual and emotional dimensions of *Nine Stories*, serving as both an introduction and a symbolic entry into the entire narrative universe.

Story 1: A Perfect Day for Bananafish

In the story "A Perfect Day for Bananafish", Seymour, a soldier suffering from post-war trauma, sends his wife Muriel a book from Germany, which, though not explicitly stated in the text, alludes to Rainer Maria Rilke (Salinger, 1964). Rilke's poetry explores themes such as death, existence, inner solitude, and the relationship between humans and God, reflecting Seymour's post-war alienation and withdrawal. Salinger uses this allusion to reveal Seymour's psychological depth and to allow the reader to establish an intertextual connection with the character's inner world. Such subtle allusions add layers of meaning to the story through the character's mental state and overarching themes.

In addition, Sybil, the little girl Seymour meets on the beach, asks Seymour whether he has read *Little Black Sambo*, a children's book written by Helen Bannerman in 1899, establishing a clear intertextual reference. By directly naming the book, Salinger intentionally draws the reader's attention to another literary work. Seymour's reply, that he finished it "just last night," emphasizes that this reference is purposeful, creating a meaningful intertextual connection rather than a casual mention (Salinger, 1964). The reference to *Little Black Sambo* illustrates Seymour's inner conflict

and emotional strain, symbolically representing his mental struggles. In *Little Black Sambo*, the boy faces confusing and threatening situations, feeling fear and vulnerability despite his innocence. Similarly, Seymour experiences internal conflict and pressure from the outside world, leading to feelings of fragility and helplessness. This comparison highlights how Sambo's experiences mirror Seymour's psychological challenges. Also, Seymour's use of the phrase "mixing memory and desire" recalls the famous opening of T. S. Eliot's *The Waste Land* (Eliot, 2001). Although Salinger does not directly cite Eliot, this subtle allusion enriches the story by drawing a parallel between Eliot's portrayal of post-war disillusionment and Seymour's own psychological struggles. In Eliot's poem, the phrase reflects emotional fragmentation and alienation in the aftermath of war, themes that resonate with Seymour's inner turmoil. Through this intertextual link, Salinger not only deepens Seymour's characterization but also connects his narrative to modernist explorations of despair and isolation.

Story 2: Uncle Wiggily in Connecticut

In *Uncle Wiggily in Connecticut*, the main character Eloise and a disillusioned housewife Mary Jane, who is her former college roommate, recall their past, with Eloise dwelling on the memory of Walt Glass, her great love who died in the war. Eloise, still mourning her great love Walt Glass who died in the war, belittles her husband Lew by describing him as "an unwashed Bela Lugosi" (Salinger, 1964, p. 21). This statement exemplifies reference, as it directly mentions Bela Lugosi, the actor best known for his role in *Dracula*, the 1931 film as one of the most recognizable adaptations of Bram Stoker's classic novel. Lugosi's cultural association with Gothic horror, darkness, and estrangement deepens the meaning of Eloise's insult, suggesting not only unattractiveness but also an aura of gloom and alienation (Rhodes, 2006). Moreover, the narrator notes Eloise's glasses placed on a small Donald Duck night table: "[...] Her glasses on a little Donald Duck night table, folded neatly, laid stems down" (Salinger, 1964, p. 36). This reference highlights Eloise's daughter Ramona's youth and illustrates how post-war American consumer culture, represented by Donald Duck, permeated even private spaces, shaping identity and reflecting the influence of popular media (Salinger, 1964). In addition, Walt Glass jokingly calls Eloise's sprained ankle "Poor Uncle Wiggily" (Salinger, 1964, p. 29), alluding the fragile rabbit character created by Howard R. Garis (Garis, 1912). This allusion reflects both the physical fragility and the tender emotional bond between the characters. At the story's conclusion, when Eloise repeats "Poor Uncle Wiggily" and questions, "I was a nice girl... wasn't I?" (Salinger, 1964, p. 38), it symbolizes her sense of loss, emotional vulnerability, and identity crisis, demonstrating how Salinger uses subtle literary references to convey inner conflict and linger.

Story 3: Just Before the War with the Eskimos

In *Just Before the War with the Eskimos*, the narrator De Daumier-Smith recalls a sentence from a Hemingway novel, reflecting his literary imagination and emotional response (Salinger, 1964, p. 51). This reference to Hemingway creates an ironic contrast between the character's exaggerated expression and Hemingway's restrained style. As another example, Ginni, a young woman interacting with the narrator De Daumier-Smith, says, "We're going to see Cocteau's *Beauty and the Beast*," (Salinger, 1964, p. 53) which refers to Jean Cocteau's 1946 film and highlights her cultural awareness while reinforcing the story's theme of hidden meanings (Bourdieu, 1986). Also, the phrase "He says he's too old and all" (Salinger, 1964, p. 55) alludes Salinger's own literary world, particularly echoing Holden Caulfield's characteristic speech in *The Catcher in the Rye*, where he frequently uses "and all" to convey casual, conversational tone (Salinger, 1951).

Story 4: The Laughing Man

In *The Laughing Man*, the narrator describes the character of the Laughing Man as "a sort of Robert E. Lee, say, with the ascribed virtues held under water or blood" (Salinger, 1964, p. 61). Robert E. Lee, the Confederate general of the American Civil War, symbolizes bravery, heroism, and honor in American cultural memory. This historical reference not only invokes the image of heroic valor but also suggests hidden, darker layers beneath the surface, subtly critiquing conventional ideals of American heroism and situating the story within a complex postmodern intertextual framework. In addition, Mary Hudson, who is a young woman whose habits and social manners reflect her identity and status, is associated with the scent of "Herbert Tareyton cigarettes (cork-tipped)" (Salinger, 1964, p. 66). The reference to Herbert Tareyton, a cigarette brand widely recognized in mid-20th-century America, exemplifies how Salinger grounds the narrative in a specific cultural and historical context. The description "cork-tipped" underscores that Mary Hudson's cigarette is not an ordinary product but one associated with refinement and quality. This detail reflects her social identity, consumer choices, and a maturity beyond her years. By integrating real consumer objects into the fictional world, Salinger reveals how modern American identity is constructed through material culture, situating the story firmly within its historical and cultural framework.

Story 5: Down at the Dinghy

Salinger situates this story in the real geography of New York City with the line "Central Park—just a couple of blocks from the Mall door of our building" (Salinger, 1964, p.78), enhancing the narrative's realism. This reference also evokes common spatial motifs in American literature, highlighting iconic locations like Central Park and the city itself. Intertextual elements also emerge through characters. Lionel, the narrator's close friend in the story, alludes classic adventure and pirate tales with his phrase "Friend. Pirate. Dirty dog" (Salinger, 1964, p.80). This alludes to young protagonists seeking freedom and excitement. By identifying with the pirate archetype, Lionel

expresses his desire for independence and adventure rather than simply seeing himself as a child. His characterization also references figures like Huckleberry Finn, linking him to American literary themes of autonomy, rebellion, and the pursuit of adventure. Moreover, Lionel exhibits an introspective and withdrawn nature, reflecting the modernist focus on emotionally fragile characters. His characterization recalls literary figures such as Franz Kafka's protagonists, who struggle with isolation, and James Joyce's Stephen Dedalus, who navigates intellectual growth and personal questioning (Kafka, 2009; Joyce, 2003). In addition, as the narrator observes Esmé, a young, intelligent, and sensitive girl, and her playful and innocent younger brother Charles, their personalities are revealed through their interactions, with Esmé representing empathy and emotional connection and Charles highlighting youthfulness and lightheartedness in the story. Finally, Salinger's story references Seymour Glass, a member of the Glass family. This fictional family, recurring throughout Salinger's works, is known for its intellectual brilliance and emotional sensitivity. Through the line "They belonged to your Uncle Seymour," the story links the narrative to this prominent family (Salinger, 1964, p. 84). This is an example of reference, as the story directly evokes Seymour and the Glass family, connecting the current narrative to Salinger's broader fictional universe.

Story 6: For Esmé—with Love and Squalor

In *For Esmé—with Love and Squalor*, the narrative provides details about Esmé, who is a young, intelligent, and sensitive girl, and her family, noting that her father, who served in the war before leaving for Okinawa, entrusted Esmé with a valued possession: "He gave it to her just before Okinawa" (Salinger, 1964, p. 102). This reference evokes the brutal World War II battle in Okinawa, conveying a sense of historical tragedy and emphasizing the magnitude of collective wartime loss. Moreover, Staff Sergeant X, the story's narrator and a soldier deeply affected by his wartime experiences, embodies the psychological effects of war. After the conflict, while stationed in Bavaria and exhausted from fear, he experiences a mental breakdown and attempts to write Dostoevsky's name in a book Esmé had given him before the war. This is an example of reference, as the story directly invokes the Russian author to signal the character's engagement with intellectual and moral reflection during his existential crisis: "He started to write Dostoevski's name under the inscription but saw—with fright that ran through his whole body—that what he had written was entirely illegible" (Salinger, 1964, p. 105). Furthermore, Sergeant X's post-war psychological collapse reflects both personal trauma and broader societal consequences of war. Sergeant X's confusion, inability to express himself, and emotional detachment reflect a deep existential struggle. This mirrors the sense of loss, disillusionment, and spiritual emptiness that T. S. Eliot explores in *The Waste Land* (1920). In this context, the story makes an allusion to Eliot's poem, indirectly invoking its themes to highlight the psychological and emotional effects of war on individuals.

Story 7: Pretty Mouth and Green Eyes

In *Pretty Mouth and Green Eyes*, the phrase “Madame Bovary takes a course in Television Appreciation” (Salinger, 1964, p. 120) refers to Emma Bovary from Flaubert’s *Madame Bovary*. Arthur draws a comparison between his wife and Emma, implying naivety and emotional dissatisfaction. By placing this literary figure in a modern, trivial context like television, Salinger emphasizes Arthur’s condescending attitude and his way of using cultural references to assert control. The line also underscores how literature can reflect societal gender expectations.

Story 8: De Daumier-Smith’s Blue Period

The title of *De Daumier-Smith’s Blue Period* alludes to Honoré Daumier who was a 19th-century French painter and caricaturist renowned for his realistic yet ironic approach, using caricature to expose social injustices, political corruption, and human hypocrisy and his artwork often highlighted the absurdities and contradictions of society through sharp, exaggerated portrayals, combining humour with critical observation (Daumier, 2024). In *De Daumier-Smith’s Blue Period*, the narrator, Jean de Daumier-Smith adopts the name of the 19th century French caricaturist Honoré Daumier, signalling an ironic and critical perspective toward his surroundings. By aligning himself with Daumier, he attempts to shape his identity as a cultured and discerning observer, yet his lack of true artistic skill and insight renders this effort parodic. Additionally, his reference to “a fairly decent reproduction of Honoré Daumier” allows him to portray others in exaggerated, humorous ways while subtly revealing his own superficial understanding of art. This literary allusion highlights the narrator’s ironic self-perception and satirizes his pretensions, offering insight into both his character and broader cultural commentary (Salinger, 1964, p. 134). Furthermore, before beginning his narrative, Jean de Daumier-Smith makes a humorous and ironic remark about his own appearance, claiming an extraordinary resemblance to El Greco, a renowned Renaissance painter: “[...] my uncanny physical resemblance to El Greco” (Salinger, 1964, p. 132). This comment reflects the narrator’s self-importance and witty tone, while also highlighting the postmodern playfulness throughout the text. The reference to El Greco shows the narrator’s attempt to associate his image with that of a renowned artist (Salinger, 1964, p.132). However, the implausibility of the comparison creates clear irony, emphasizing the narrator’s exaggerated self-perception and revealing the humorous gap between perception and reality (Scholz, 2004). In addition, Jean de Daumier-Smith’s reference to Picasso, a major 20th century artist, reflects his attempt to associate himself with a major artist, but it is presented ironically; the contrast between his trivial narrative and Picasso’s artistic legacy creates a humorous effect. He justifies choosing Picasso based on the painter’s popularity in America: “I picked Picasso [...] because he seemed to me the French painter who was most popular in America” (Salinger, 1964, p.139). This serves as both a direct cultural reference and a subtle critique of the narrator’s pretentiousness.

Similarly, in *De Daumier-Smith's Blue Period*, Salinger subtly alludes to Pablo Picasso's Blue Period (1901–1904) to highlight the narrator's youthful exaggeration of his own experiences. By calling this stage of his life his "Blue Period," the narrator humorously overemphasizes personal struggles, allowing Salinger to critique both pretentious notions of artistic suffering and the narrator's inflated sense of self-importance. Finally, Jean de Daumier-Smith expresses admiration for Martin Luther, stating, "I have been specially delighted with Martin Luther, who was a Protestant, of course. Please do not be offended by this" (Salinger, 1964, p.154). This sentence serves as a clear reference to the historical figure of Martin Luther, yet the narrator's casual and playful tone diminishes the gravity of the reference, turning it into a form of parody. By presenting a significant historical figure in a light, humorous manner, Salinger's narrative exemplifies postmodern irony and subtly critiques the narrator's attempt to appear knowledgeable and important.

Story 9: Teddy

In the story *Teddy*, Salinger incorporates references to Yale, Harvard, and Princeton, directly pointing to the prestigious Ivy League universities in the United States (Salinger, 1964). These mentions signal the character's intellectual and social background. Additionally, Teddy reflects on the spiritual origins of humanity and the loss of innocence by referencing "Adam in the Bible" (Salinger, 1964, p.190). This serves as a clear biblical reference, connecting the narrative to the story of the forbidden fruit and the concept of original sin. In *Teddy*, the allusion to "apple-eaters" recalls the well-known symbol of the apple associated with original sin, offering a clear instance of allusion (Salinger, 1964, p. 191).

CONCLUSION

Although traces of intertextual practices appear in much earlier works, intertextuality was systematically theorized in the 20th century (Barthes, 1977). In contemporary literary studies, intertextuality remains central, particularly because of the narrative possibilities opened up by postmodern techniques. Postmodern literature makes frequent use of parody, allusion, and reference, treating intertextuality not merely as an aesthetic strategy but also as a means of challenging originality, authorship, and the stability of textual meaning (Allen, 2000). In this study, intertextuality serves as the main framework to analyze J. D. Salinger's *Nine Stories*, highlighting both internal connections among the stories and external links to broader literary traditions. Salinger uses this interplay to transform themes, narrative structures, and cultural references, offering interpretive possibilities. In this study, intertextuality is approached primarily through Genette's theory, which systematically analyzes the ways in which texts connect with one another and proposes a taxonomy for these relationships. J. D. Salinger's *Nine Stories* reveals numerous subtle references and allusions that create intertextual connections with broader cultural contexts. These devices deepen thematic

complexity, enrich character portrayal, and provide readers with interpretive tools to explore the symbolic layers within the stories. The intertextual study of *Nine Stories* shows that Salinger uses techniques like reference, allusion, parody, and epigraph to deepen both narrative and thematic complexity. These devices create connections with literary, philosophical, and cultural sources, enriching character development and themes. Intertextuality is central to Salinger's storytelling, enabling the stories to interact with each other and with other literary texts and real life, offering readers a layered and reflective reading experience (Salinger, 1964).

Written in the post-World War II period, *Nine Stories* examines the psychological and emotional impact of modern American society. The stories depict characters struggling with alienation, moral ambiguity, and the tension between personal authenticity and societal expectations. These themes recur across the collection, creating an internal intertextual dialogue in which characters, motifs, and situations echo or parallel one another within the stories. For example, characters often seek intellectual or artistic recognition to gain social status rather than personal fulfillment, reflecting the fragmentation of the self in a culture focused on appearance and sophistication. By tracing these recurring concerns, Salinger's narratives highlight the interplay of characters, settings, and objects, emphasizing how personal and societal tensions are woven throughout the collection. Through nuanced portrayals, Salinger's stories not only depict the lingering effects of past trauma and the concealment of collective grief beneath consumerism, but also engage with broader literary conversations about the human desire for connection, meaning, and emotional stability.

The intertextual analysis of *Nine Stories* reveals that the most common form of intertextuality in this work is reference, which Salinger uses to enrich the narrative and connect characters to broader cultural, historical, and artistic contexts. Popular culture and historical figures are particularly prominent in *A Perfect Day for Bananafish*, *Uncle Wiggily in Connecticut*, *The Laughing Man*, and *Down at the Dinghy*, while literary and artistic references appear notably in *Pretty Mouth and Green Eyes*, *De Daumier-Smith's Blue Period*, and *The Laughing Man*. Allusion is the second most common device, evident in *A Perfect Day for Bananafish*, *Uncle Wiggily in Connecticut*, *The Laughing Man*, and *For Esmé—with Love and Squalor*, thereby placing the stories in the context of wider literary traditions. Additionally, parodic elements appear in *De Daumier-Smith's Blue Period*, particularly through the exaggerated or tragicomic presentation of characters. The epigraph at the beginning of the collection reflects Salinger's philosophical outlook, providing a subtle preparation for the tone and themes of the stories (Salinger, 1964).

The exploration of intertextual motifs reveals that Salinger incorporates references and allusions to literary, artistic, and cultural figures to enhance the depth of his stories. By invoking

names such as Dostoevsky, Victor Hugo, Picasso, El Greco, and Hemingway, alongside popular culture elements, he places his characters' personal struggles within wider social, moral, and existential frameworks, emphasizing themes of inner conflict, emotional isolation, and the fragmented nature of modern identity (Salinger, 1964).

In conclusion, this study demonstrates that analyzing intertextual elements and their function within literary works fosters a deeper engagement with the text. It shows how intertextuality operates as a fundamental component of narrative structure while reflecting broader trends in postmodern literature. By situating literary texts within the larger framework of postmodern literary practice, intertextuality connects them to surrounding meaning fragments and reconstructs the multiple layers of meaning in the stories.

BIBLIOGRAPHY

- Abrams, M. H. (2009). Allusion. In *A glossary of literary terms* (11th ed., pp. 12–13). Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.
- Aktulum, K. (1999). *Metinlerarası ilişkiler: Kuramsal çerçeve*. Ankara: Öteki Yayınları.
- Aktulum, K. (2011). *Metinlerarasılık/göstergelerarasılık*. Ankara: Kanguru Yayıncılık.
- Alexander, P. (1999). *Salinger: A biography*. Renaissance Books.
- Allen, G. (2000). *Intertextuality*. London: Routledge.
- Barthes, R. (1977). *The death of the author*. In *Image, music, text*. London: Fontana Press.
- Barthes, R. (1981). Theory of the text. In R. Young (Ed.), *Untying the text: A post-structuralist reader* (pp. xx–xx). London: Routledge & Kegan Paul.
- Blackstock, A. (1992). *J. D. Salinger*. In *Magill's survey of American literature* (Vol. X, pp. 1798–1809). Salem Press.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. xx–xx). Greenwood Press.
- Cambridge University Press. (n.d.). *Intertextuality*. In *Cambridge English Dictionary*. Retrieved September 1, 2025, from <https://dictionary.cambridge.org>
- Daumier, H. (2024). *Honoré Daumier: Biography*. Britannica. <https://www.britannica.com/biography/Honore-Daumier>
- Eliot, T. S. (1920). *The sacred wood: Essays on poetry and criticism*. London: Methuen.
- Eliot, T. S. (2001). *The Waste Land and other poems* (F. Kermode, Ed.). London: Penguin Classics. (Original work published 1922)

- Garis, H. R. (1912). *Uncle Wiggily's adventures*. New York, NY: A. L. Burt Company.
- Genette, G. (1982). *Palimpsests: Literature in the second degree* (C. Newman & C. Doubinsky, Trans.). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Hutcheon, L. (2006). *A theory of adaptation*. New York, NY: Routledge.
- Joyce, J. (2003). *A portrait of the artist as a young man*. London: Penguin Classics
- Kafka, F. (2009). *The metamorphosis and other stories* (J. Crick, Trans.). Oxford: Oxford University Press.
- Kristeva, J. (1966). *Word, dialogue and novel*. In T. Moi (Ed.), *The Kristeva Reader* (pp. 34–61). New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1971). *The bounded text*. In T. Moi (Ed.), *The Kristeva Reader* (pp. 64–91). New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*. New York, NY: Columbia University Press.
- Marcus, L. (2002). *The tenth muse: Writing about cinema in the modernist period*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxford University Press. (n.d.). Intertextuality. In *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Retrieved April 14, 2025, from <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>
- Rhodes, G. D. (2006). *Lugosi: His life in films, on stage, and in the hearts of horror lovers*. Jefferson, NC: McFarland.
- Riffaterre, M. (1978). *Semiotics of poetry*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Salinger, J. D. (1951). *The catcher in the rye*. Boston, MA: Little, Brown and Company.
- Salinger, J. D. (1964). *Nine stories by J. D. Salinger*. New York, NY: Bantam Books.
- Scholz-Hänsel, M. (2004). *El Greco* (S. Whiteside, Trans.). Cologne: Taschen.
- Smith, J. (2003). *Salinger's Nine Stories: Fifty years later*. *The Antioch Review*, 61(4), 639–649.
- Worton, M., & Still, J. (1990). *Intertextuality: Theories and practices*. Manchester: Manchester University Press.

SIYASİ SÖYLEMDE YADSIMA STRATEJİLERİ: OLUMSUZLAMA YAPAN DİL UNSURLARININ İŞLEVSEL DAĞILIMI

NEGATION STRATEGIES IN POLITICAL DISCOURSE: FUNCTIONAL ROLES OF NEGATIVE LINGUISTIC ELEMENTS

Serap BOZKURT GÜVENEK*

Öz

Dil, dünya üzerinde bağ kurduğu gerçekliği anlam üzerinden açıklayan ve ortaya koyan bir araçtır. Anlam ise bireyin düzenli ve aktarmalı olarak edindiği bilgilerin izinde ortaya çıkan bir olgu ve gerçekliktir. Öznenin dâhil olduğu her şey duyguların zeminini de oluşturduğundan, anlamın işlevi bilgi oluşturmak ve aktarmakla sınırlı değildir; çelişkiyi, karışıklığı, reddetmeyi, olumsuzlamayı, olumlama vb. duygulanım hâllerinin dilsel göstergelerinin zeminini besler ve geliştirir. Özellikle çelişkiyi, karışıklığı, reddetmeyi ve olumsuzlamayı besleyen alanlardan biri de siyasi söylem örnekleridir. Siyasi söylem temelde ikili bir ayırım ile ortaya çıkmaktadır. Bu ayırımın ilki, bir siyasi aktörün plan, proje ve kendisine odaklandığı, kendini anlattığı söylemleri içerirken diğer ayırımı rakibe odaklanma söz konusudur. Rakibe odaklanan söylem örnekleri ise, uzlaşmacı bir söylemden ziyade rakibini olumsuzlayan, rakibinin eksikleri üzerinden gücünü önceleyen ve bunu değişik biçimde ortaya koyan çatışmacı ve yadsıyıcı söylemleri kapsamaktadır.

Bu çalışma, siyasi söylem içerisinde yer alan yadsıma stratejilerini gösteren söylem örneklerinde olumsuzlama yapan dil unsurlarının (“değil”, “asla”, “hiçbir zaman”, “yok”, “meğer” vb.) işlevsel kullanım biçimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Siyasi aktörlerin söylemleri, yalnızca bilgi aktarmakla kalmayıp aynı oranda ideolojik konumlarını güçlendirme, karşı tarafı dışlama ya da suçlama gibi söylem araçları üzerinden inşa edilir. Bu bağlamda, yadsıma ifadeleri sadece bir şeyin olmadığını belirtmekle sınırlı kalmaz, tam aksine politik meşrutiye savaşında bir araç olarak da kullanılır.

Araştırmada, 1991-2018 yılları arasında yer alan siyasi söylem örnekleri taranmış, TBMM grup konuşmaları, gazete paylaşımları ve TV programlarında yer alan ifadeler üzerinden söylem çözümlemesi yapılmıştır. Elde edilen veriler olumsuzlama anlamı veren dil unsurları üzerinden dört gruba ayrılmış; savunma stratejisi, kararlılık ve güç gösterisi, meşrulaştırma ve konum belirleme, ideolojik ayrışma başlıklarında sınıflandırılarak incelenmiş neticesinde de Van Dijk ve Fairclough’un söylem-güç-eleştirel söylem analizi bakış açısıyla açık-örtük-ideolojik ve retorik olumsuzluk gruplarında tasniflenmiştir. Bu analizler öncelikle dilbilimsel düzeyde olup aynı zamanda toplumsal bağlamda da değerlendirilmiştir. Sonuç olarak yadsıma söylemi politik dilin temel taşlarından biri olarak hem güç mücadelesinin hem de kimlik inşasının belirleyicilerinden biri olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Siyasi söylem, Söylem analizi, Olumsuzlama, İşlevsellik.

Abstract

Language is a means that explains and presents the reality with which it connects in the world through meaning. Meaning, in turn, is a phenomenon and a reality that emerges in line with the knowledge regularly and transferably acquired by the individual. Since everything in which the subject is involved also constitutes the basis of emotions, the function of meaning is not limited

* Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Edirne/Türkiye, serapbozkurtttt@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9507-7374

to producing and transmitting knowledge; rather, it nourishes and develops the linguistic indicators of affective states such as contradiction, opposition, rejection, negation, and affirmation. One of the fields that particularly sustains contradiction, opposition, rejection, and negation is political discourse. Political discourse fundamentally emerges through a binary distinction. The first type of this distinction involves a political actor's discourse that focuses on their own plans, projects, and self-presentation, while the other focuses on the opponent. The discourse directed at the opponent, instead of being conciliatory, encompasses oppositional and denigrating statements that emphasize the actor's own strength through the weaknesses of the rival.

This study investigates the functional use of negative linguistic elements (e.g., “not,” “never,” “no such thing exists,” etc.) within politically motivated acts of negation. Political speech does not merely transmit factual content; it simultaneously functions as an ideological mechanism to marginalize, discredit, or delegitimize opposing actors. Thus, negation is not merely the linguistic absence of something—it becomes a strategic tool in the struggle for political legitimacy.

In the research, political discourse examples from the period between 1991 and 2018 were examined through speeches in the Turkish Grand National Assembly (TBMM), newspaper statements, and television programs. The data obtained were categorized according to linguistic elements conveying negation and classified under four headings: defensive strategy, determination and demonstration of power, legitimization and position determination, and ideological differentiation. These were later analyzed, within the framework of Van Dijk's and Fairclough's discourse-power-critical discourse analysis perspectives, under the categories of explicit, implicit, ideological, and rhetorical negation. The analyses were carried out primarily on a linguistic level but were also evaluated within their social contexts. Consequently, the discourse of denial has been identified as one of the fundamental components of political language, serving as a determinant of both power relations and identity construction.

Keywords: Political discourse, Discourse analysis, Negation, Functionality.

Giriş

Dil, yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda düşüncenin, ideolojinin ve toplumsal bağların yeniden üretildiği bir sistemdir. Söylem, dilsel dizilimin görünürlük kazandığı bağlamla birlikte varlık bulduğu bir zemindir; başka bir deyişle, metin üretildiği tarihsel ve toplumsal koşullar içerisinde anlam kazanır. Bu çerçevede söylem, doğal dil içerisinde ses öğelerinin düzenlenmesiyle ortaya çıkan, içsel bütünlüğe ve tutarlılığa sahip söz dizileri olarak tanımlanabilir. Dil, yalnızca belirli seslerin yinelenmesiyle değil, bu seslere toplumsal uzlaşma yoluyla yüklenen ortak anlamlar sayesinde işlevsellik kazanan bir semboller sistemi olarak işler.

Doğal dil, bireyler arası temel iletişim aracı olmakla birlikte, içerdiği yan anlamlar, çağrışımlar, mecazlar ve bağlamsal katmanlar aracılığıyla sürekli yeni sembolleştirme imkânları üretir. Bu olgunun en belirgin örnekleri argo, lehçe, ağız ve mesleki terminolojide gözlemlenir. Dilin grafik unsurlar aracılığıyla yazıya aktarılması ise yazı dili ve buna bağlı dilbilimsel kurallarla şekillenen özgün bir sembolizm alanı açar. Bu sembolik dizgede her bir birim, taşıdığı anlama işaret eden bir “gösteren” işlevi üstlenirken, işaret edilen kavramsal içerik “gösterilen” olarak adlandırılır. Gösteren ile gösterilen arasındaki bağ, göstergenin yapısını oluşturan temel ilişkisel düzendir. Bu düzenek,

toplumsal uzlaşıya dayalı olarak işler ve bağlama, döneme, kültürel ortama göre sürekli yeniden biçimlenir.

Felsefi açıdan bakıldığında, dilin düşünceyle olan ilişkisi Antik Yunan'dan bu yana tartışma konusudur. Aristoteles (1963, s. 17) dilin düşüncenin dışavurumu olduğunu belirtirken modern dil felsefesi bu ilişkiyi anlam ve bağlam çerçevesinde ele alır. Klaus (1971, s. 23), “sözlü işaretler, düşüncenin maddi varlık kazanmış biçimidir” diyerek dili yalnızca bir ifade biçimi değil, düşüncenin somutlaşmış hâli olarak tanımlar. Bu bakış açısı, dilin toplumsal ve ideolojik yönünü görünür kılar ve söylemin yalnızca dilsel bir dizim değil, aynı zamanda özne-nesne ayrımını görünür kılan toplumsal bir olgu olduğunu vurgular. Ancak söylem, pozitivist epistemolojinin indirgemeci yaklaşımının ötesinde, yorumsamacı yöntemle kavranması gereken anlam yüklü bir kurgu olarak değerlendirilmelidir.

Bu noktada söylem çözümlemelerinde ideolojilerin göz ardı edilmesi mümkün değildir. Söylem, yalnızca dilsel bir eylem değil, aynı zamanda ideolojilerin yeniden üretildiği ve meşrulaştırıldığı toplumsal bir pratik alanıdır. Van Dijk’e göre (1998, s. 12) ideolojiler, toplumsal biliş aracılığıyla bireylerin ve grupların zihinsel yapılarında örgütlenir; söylem ise bu zihinsel temsilleri görünür kılan en önemli araçtır. Dolayısıyla söylem analizinde mikro düzeyde dilsel seçimler ile makro düzeyde toplumsal güç ilişkileri arasındaki bağ, ideolojinin gündelik iletişimde nasıl işlediğini ortaya koyar.

Fairclough ise (1995, s. 33) dili, toplumsal pratiklerin ayrılmaz bir parçası ve özellikle de güç ilişkilerinin görünürlük kazandığı bir alan olarak konumlandırır. Onun eleştirel söylem analizi yaklaşımına göre dildeki seçimler, bireysel tercihlerden öte, hegemonik yapıların izlerini taşıyan ideolojik yansımalar olarak okunmalıdır. Güç, dil aracılığıyla kurulur, sürdürülür ve sorgulanır; böylece metinler, söylemler ve toplumsal yapılar arasında diyalektik bir ilişki inşa edilir. Bu yaklaşım, dilin toplumsal eşitsizlikleri pekiştirme veya dönüştürme potansiyelini açığa çıkarır.

Van Dijk’ın (1998) ideoloji-söylem eksenli toplumsal biliş yaklaşımı ile Fairclough’un (1995) dil-güç merkezli eleştirel söylem analizi birlikte değerlendirildiğinde söylem, yalnızca iletişimsel bir süreç değil, aynı zamanda toplumsal gerçekliğin ideolojik olarak kurulduğu ve dönüştürüldüğü bir alan olarak belirir. Bu iki yaklaşımın birlikte kullanımı, dilin yalnızca anlam üretimindeki rolünü değil, aynı zamanda hegemonya, direniş ve toplumsal çatışmalardaki işlevini de görünür kılar.

Örneğin, bir politik liderin göçmenler üzerine yaptığı bir konuşma, söylem-ideoloji-güç ilişkisini somutlaştırır. Van Dijk’ın çerçevesinden bakıldığında bu tür bir söylem, göçmenleri “yük” ya da “tehdit” gibi kavramlarla temsil ederek toplumsal bilişte belirli zihinsel şemaların inşa edilmesine yol açar. Sözcük seçimleri, metaforlar ve tekrarlar aracılığıyla kurulan “biz-onlar” karşıtlığı, ideolojinin toplumsal bellekte yeniden üretilmesine hizmet eder. Fairclough’un

perspektifinden bakıldığında ise aynı söylem, güç ilişkilerinin dil aracılığıyla nasıl kurulduğunu gösterir: lider otoritesini pekiştirirken göçmenleri pasif öznel olarak konumlandırır ve böylece hegemonik bir bakış açısı inşa eder. Bu bağlamda dilsel seçimler yalnızca mevcut eşitsizlikleri yansıtmaz, aynı zamanda onları meşrulaştıran ideolojik araçlara dönüşür. Netice itibarıyla Van Dijk'ın toplumsal biliş-ideoloji eksenli yaklaşımı ile Fairclough'un dil-güç ilişkisine dayalı analizi birlikte ele alındığında, politik söylemlerin hem kelime düzeyinde hem de toplumsal düzeyde nasıl işlediği açığa çıkar. Böylece göçmenler gibi toplumsal meselelerde kullanılan dilin, toplumsal algıları şekillendirmede ve ideolojik çatışmaları beslemede oynadığı kritik rol açıkça görülebilir.

Bu çerçevede siyasal söylem, yalnızca ikna ve yönlendirme amacı taşıyan bir iletişim biçimi değil, aynı zamanda toplumsal gerçekliğin yeniden üretildiği bir alandır. Özellikle yadsıma stratejileri, siyasetçilerin ideolojik konumlarını güçlendirmek ve karşıt görüşleri etkisizleştirmek için kullandıkları önemli söylemsel araçlardır.

Söylemin ideolojik işlevini açığa çıkarmanın en görünür yollarından biri, dilin olumsuzlama biçimleri aracılığıyla ürettiği anlamlardır. Çünkü olumsuzlama dil öğeleri, yalnızca dil bilgisel birer unsur değil, aynı zamanda toplumsal gerçekliği yeniden kurgulayan söylemsel stratejilerdir. Politik metinlerde “değil”, “yok”, gibi olumsuzluk anlamı veren kelimelerle “asla” “meğer”, “hiç” “bir kere”, “nasıl”, “ne gerek var” gibi olumsuzlama anlamı veren dilsel üretimler, önermeleri reddetmekle sınırlı kalmaz; aynı zamanda belirli düşünce kalıplarını meşrulaştırır, karşıt ideolojileri zayıflatır ve toplumsal algıları yönlendirir. Bu nedenle olumsuzlama yapan ve farklı anlamsal işlevlerde kullanılan dilsel ulamların çözümlenmesi, söylem analizinde ideolojilerin dil aracılığıyla nasıl yeniden üretildiğini somutlaştıran önemli bir alan sunar. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde, siyasi söylemlerde kullanılan olumsuzlama anlamı veren dilsel yapıların işlevsel özellikleri incelenerek bu stratejilerin ideolojik yansımaları sınıflandırılacaktır.

Bu çalışma, siyasal söylemde olumsuzlama anlamı veren dilsel ulamların işlevsel çeşitliliğini ortaya koyarak, yadsıma stratejilerinin söylem-ideoloji ilişkisi içindeki belirleyici rolünü açığa çıkarmayı amaçlamaktadır.

Olumsuzlama Kavramı ve Türkçede Olumsuzlama

İnsan, karşıtlıklar üzerine kurulu evreni ve olayları çok yönlü bir dizge aracılığıyla kavrar ve ifade eder. Bu ifade süreci, olgu ve olayların birbirleri üzerinden anlamlandırılmasını ve değerlendirilmesini zorunlu kılar. Sürecin sonunda, göstergeler aracılığıyla dile yansıyan önermeler kimi zaman olumluluğu, kimi zaman da olumsuzluğu temsil eder. Bir olgunun ya da olayın olumlu ya da olumsuz olarak nitelendirilmesi ise, toplumsal algıyla şekillenen zihinsel bir sürecin ürünüdür. Kabul edilenin eksikliği, yoksunluğu veya aşırılığı, söz konusu olgunun olumsuz olarak değerlendirilmesinin temel ölçütünü oluşturur. Bu bağlamda olumsuzluk, aslında olumlu kavramı

temel alarak onun karşıtlığı üzerinden inşa edilen bir kategoridir. Konuşurun bir olayı ya da durumu istemeye karşı istememesi, doğruya karşı yanlış reddetmesi veya varlığa karşı yokluğu dile getirmesi gibi durumlarda, olumsuzluk algısal düzeyde ortaya çıkar ve dilsel düzlemde görünürlük kazanır.

Olumsuzluk tartışmaları dil bilimi tarihinde Platon’a kadar götürülür; Platon, olumsuzluğu “öteki” kavramı üzerinden ele almış ve yalnızca “not” işaretleyicisine indirgememiştir (Horn, 2001, s. 1-3). Aristo (1963, s. 16-18) ise, olumsuzluğun temel teorik çerçevesini çizmiş, karşıtlık kavramını doğrudan ve dolaylı olmak üzere ikiye ayırmış ve bunları nicelik, nitelik, sahip olma ve eylemin gerçekleşip gerçekleşmemesi ekseninde sınıflandırmıştır. Bu yaklaşım, olumsuzluğun yalnızca biçimsel bir işaret değil, düşünce sistematığının ayrılmaz bir unsuru olduğunu göstermiştir.

Stoacılar, önermesel olumsuzluk kavramını geliştirerek olumsuzluğun reddetme, yokluk ve ön eklerle oluşturulan biçimlerde ortaya çıktığını göstermişlerdir (Horn, 2001: 21). Böylece odak ikili karşıtlıklardan cümle düzeyine kaymış; söz dizimi, işaretleyiciler ve bağlam öne çıkmıştır. Searle (1969’dan aktaran Horn, 2001, s. 74) olumsuzluğu bir söz eylem biçimi olarak değerlendirmiş, özellikle edimsel olumsuzluk kavramıyla konuşurun “yapmama” ya da “gerçekleşmeme” bildirilerini ön plana çıkarmıştır. Edimsel bakış açısının önem kazanmasıyla beraber yani iletişimde konuşurun varlığının önem kazanmasıyla beraber anlama yoğunlaşmış ve ne anlatılmak istendiği üzerinde durulmaya başlanmıştır. Bu bakış açısı bizim çalışmamıza da temel olmuş işlevsel bir yaklaşım sergilenmiştir.

Bu çerçevede, “Bu beyaz değildir” örneği bir özelliğin reddini, “Bu beyaz olmayandır” ise nesnenin başka bir özellik taşıdığını ifade eder. Bu farklılık, olumsuzluğun yalnızca mantıksal bir kategori değil, seçim ve öznel değerlendirmelerle şekillenen bir olgu olduğunu ortaya koyar. Horn (2008, s. 17-18) olumsuzluğun temel işlevinin reddetme, ikincil işlevinin ise bilgiyi düzeltme olduğunu vurgular.

Türkçede olumsuzluk yapılarının bilişsel ve kültürel boyutuna dikkat çeken çalışmalar da bu çerçeveyi desteklemektedir. Türkçede olumsuzluk algısı yalnızca bir dil bilgisel işlem değil, aynı zamanda kültürel bir tutum ve bilişsel bir eğilimi temsil eder (Seçkin, 2020, s. 31-32). Bu yaklaşım, söylemin toplumsal anlam inşasındaki rolünü kavramak açısından önemlidir.

Anlamı, ifadenin karşılık geldiği dünyanın bir bölümü ile zihin arasında kurulan ilişki bağlantısıyla açıklayan yaklaşım hem özneyi hem de dış gerçekliği önemsemiştir. Dolayısıyla önermede yer alan anlam ne dış dünyadan ne de öznenin bağımsızdır. Önermede oluşturulan anlam, öznenin dünya ile kurduğu ilişki ve bunun sonucunda oluşan algısı etrafında şekillenmekte, değer kazanmaktadır (Seçkin, 2020, s. 32).

Kerime Üstünova (2016, s. 1704), Türkçede olumsuzlayıcı yapıların yalnızca biçimbilimsel işlevler taşımadığını, aynı zamanda söylemsel anlamda özne ve yüklem arasında yönlendirici bir bağ kurduğunu ifade eder. Bu bağlamda olumsuzlama, dilbilgisel bir olgudan çok daha fazlasıdır; konuşmacının duruşunu belirleyen pragmatik bir araçtır.

Dildeki bu bakış açısının bir tezahürü olan Türkçede olumsuzluk ya da olumsuzlama kategorisi hem biçimbilimsel hem de söz dizimsel düzeyde işleyen zengin bir sistemle gerçekleşmektedir. En temel biçimde, yüklem olumsuzlanması “-mA olumsuzluk eki”yle sağlanır: *gelmedi, okumuyor, yapmayacak* örneklerinde olduğu gibi. Bu ek, Türkçenin eklemeli yapısı gereği fiilin çekimsel yapısına doğrudan eklenerek olumsuz anlam üretir. Bunun yanında, ad cümlelerinde ise “değil” olumsuzluk koşacı yüklemi olumsuzlamak için kullanılır: *O öğretmen değil, bu doğru değil* vb. “Yok” unsuru ise varlık-yokluk bildirimlerinde kullanılır: *Su yok, zamanım yok* vb. Bu yönüyle Türkçede olumsuzlama, yalnızca fiil veya yüklem düzeyinde değil, aynı zamanda cümle öğelerinin anlam alanını da kapsayan çok boyutlu bir mekanizmadır. Dolayısıyla Türkçede olumsuzlama hem çekimsel eklerle hem de ayrı sözcükler aracılığıyla ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca şunu da belirtmek gerekir ki olumsuzlama yalnızca yüklem düzeyinde değil, cümle içindeki diğer öğeler üzerinde de işlev kazanır. Özellikle “hiç, asla, artık... değil, ne gerek var” gibi yapılar, önermenin genelliğini veya bağlamını etkiler. Örneğin, “Hiç kimse gelmedi” ifadesinde olumsuzlama, özne üzerinde işlev kazanarak tüm grubu kapsar.

Türkçede olumsuzlama yapıları, söylemsel düzeyde de önemli işlevlere sahiptir. Politik veya günlük söylemde olumsuzlama, yalnızca bir eylemi reddetmek değil, aynı zamanda tutum bildirmek, karşıt görüşü itibarsızlaştırmak veya kimlik inşası yapmak için kullanılır. “Biz hiçbir zaman böyle düşünmedik” ya da “Bu doğru değil” gibi ifadeler, olumsuzlama aracılığıyla hem özneyi savunma hem de ideolojik bir pozisyon belirleme işlevi üstlenir. Dolayısıyla Türkçede olumsuzlama, dilin yapısal özelliklerinin ötesinde, toplumsal iletişim ve ideolojik söylemde de stratejik bir rol oynamaktadır.

Bu kuramsal çerçeveye göre, dilsel tercihler -örneğin; olumsuzlama, örtük anlam, metafor, zamir seçimi- ideolojik konumlanmaları yansıtır. Söylem analizinde amaç, bu dilsel biçimlerin ardındaki anlam örgüsünü çözümlemektir. Dolayısıyla siyasal söylem, yalnızca bir iletişim biçimi değil, aynı zamanda ideolojik mücadelelerin sürdürüldüğü bir sahadır. Çünkü Güngör’ün (2014, s. 71) de belirttiği gibi liderlerin kelime seçimleri, ideolojik sınır çizme ve toplumsal meşruiyet kurma aracı olarak işlev görmektedir.

Bulgular ve Tartışma

Bu çalışma, dilin söylemsel ve ideolojik işlevini Türkçe siyasal söylemler üzerinden tartışmayı ve özellikle olumsuzlama yapılarının söylemdeki rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Olumsuzlama, yalnızca reddetme eylemi değil, aynı zamanda öznenin ideolojik konumunu belirleyen bir stratejidir.

Bu bakış açısıyla oluşturulan çalışma, 1991-2018 yılları arasındaki Türk siyasal söylemlerini inceleyerek olumsuzlama yapılarının ideolojik ve retorik işlevlerini analiz etmektedir. İnceleme Van Dijk'ın (1998) ideolojik kare modeliyle Fairclough'un (1995) eleştirel söylem analizi merkeze alınarak söylem-ideoloji-eleştirel söylem analizi yaklaşımına dayanmaktadır. Analiz birimleri, liderlerin TBMM grup konuşmalarından, miting konuşmalarından ve katıldıkları toplantıları TV programlarındaki söylemlerinden en farklı ve vurucu olanları seçilmiş ve metne taşınmıştır. Söylemler içerik analizine tabi tutulmuş, olumsuzlama anlamı veren dilsel öğelerin ve bu öğelerin ideolojik işlevleri açıklanmıştır.

Olumsuzlama Stratejilerinin Genel Görünümü

Siyasal söylemde olumsuzlama, konuşmacının ideolojik konumunu pekiştirmek, karşıt görüşü itibarsızlaştırmak ve kendi söylemini meşrulaştırmak amacıyla kullanılır. Analiz sonucunda olumsuzlama stratejileri dört ana kategoride toplanmıştır:

1. Savunma Stratejisi: Söyleyen öznenin suçlamalara karşı kendini koruduğu veya belirli bir eylemi reddettiği durumlar.
2. Kararlılık ve Güç Gösterisi: Olumsuzlamanın, öznenin otoritesini veya kararlılığını vurgulamak için kullanıldığı durumlar.
3. Meşrulaştırma ve Konum Belirleme: Olumsuz ifadelerin, öznenin politik eylemini haklılaştırmak veya karşı tarafı gayrimeşru göstermek amacıyla kullanıldığı söylemler.
4. İdeolojik Ayrıştırma: Olumsuzlamanın, “biz–onlar” ikiliğini güçlendirerek toplumsal kutuplaşmayı derinleştirdiği söylemler.

Olumsuzlama biçimleri, siyasal aktörlerin toplumsal kimlik inşasında önemli bir rol oynar. Olumsuzlama, bu söylem türünde, yalnızca bir dilbilgisel sınır değil, aynı zamanda söylemde tutum bildiren bir araç olmaktadır. Bu durum, siyasal aktörlerin olumsuz yapılar aracılığıyla kendilerini konumlandırma biçimini açıklamaktadır. Türk siyasetinde söylem kullanımı üzerine yapılan çalışmalarda da olumsuzlama biçimlerinin, liderlerin toplumsal destek kazanmak için kullandığı retorik araçlar olduğu görülmektedir (Güngör, 2014, s. 75). Bu bağlamda, söylem yalnızca bir anlam üretim alanı değil, aynı zamanda iktidar mücadelesinin dilsel düzlemde sürdürüldüğü bir sahadır.

Savunma Stratejisi

“Türkiye sadece kendine yetecek kadar değil, komşulara yetecek kadar enerji üretebilen önemli bir ülke konumundadır.” (“91 Seçimleri TV Programı”, 1991, <https://www.youtube.com/watch?v=rVZvbYdmpAs&t=1416s>, Erişim Tarihi: 04.09.2025).

→ Burada ülkenin kapasitesi savunulmakta; yalnızca ‘yeterlilik’ değil, fazlalık vurgusu yapılarak eleştirilere karşı güvence verilmiştir. Olumsuzluğu veren dil bilgisel yapı ise ‘kadar değil’ yapısıdır. Bu dilsel yapı edat+değil olumsuzluk koşacı ile oluşmuştur.

“Enflasyonun tek sebebi alt yapı yatırımlarından sebep değildir.” (“91 Seçimleri TV Programı”, 1991, <https://www.youtube.com/watch?v=rVZvbYdmpAs&t=1416s>, Erişim Tarihi: 04.09.2025).

→ Olumsuzluk anlamı veren dil bilgisel ulam ‘değil’ olumsuzluk koşacıdır. Burada konuşucunun değil’i kullanması öznel bir tutumdur. Konuşur, önerme karşısındaki tutumunu yansıtırken konu karşısındaki stratejisinin de altını çizmiştir ve ekonomik sorunların tek bir faktöre indirgenemeyeceğini savunmak için kullanmıştır.

“Ermanistan’a karşı düşmanlığımız yok.” (Cumhuriyet Gazetesi-24177 No’lu Sayısı, 12 Aralık 1991).

→ Olumsuzluk bu cümlede “yok” göstergesi ile işaretlenmiştir. Yok ibaresi aslında varlık karşısındaki olumsuzluk alanının bir parçasıdır. “Çeşitli işaretleyicilerle oluşturulan yokluk, olumsuzlukla ilişkili ve olumsuzluğu yansıtabilen bir kavram alanıdır. Bu kavram alanı...olgu ve olaylara yüklediği bir değer olarak olumsuzluğu sunmaktadır” (Seçkin, 2020, s. 96). Bu örnekte ‘yok’ kelimesi bilinçli bir şekilde doğrudan savunma stratejisi olarak kullanılmış, olası dış politika eleştirilerine karşı dostane bir duruş sergilenmek istenmiştir.

“İran ve Suriye PKK’ya yardım etmediklerini söylüyorlar. Peki bu insanlar nereden geliyor? Havadan değil herhalde!” (Cumhuriyet Gazetesi-24177 No’lu Sayısı, 12 Aralık 1991).

→ İlk cümlede savunma yönü varken ikinci kısımda ironiyle karşı tarafın iddialarının zayıflığına dikkat çekilmiştir. Bu cümlelerin dil bilgisel olumsuzluk işaretleyicileri ‘değil’ olumsuz koşacının yanında ‘herhalde’ cümle başı edatıdır. ‘Herhalde’ göstergesi burada cümle başı edatı olarak kullanılmamıştır, öznel bir kurgu ve ‘değil’ üzerindeki olumsuzluk vurgusunu arttırmak için cümlelerin sonuna çekilmiş ve adeta bir pekiştireç görevinde emin olduğu bir bilgiyi şüpheli bir anlamsallığa çekerek kendisine savunma stratejisi yaratmıştır.

“Anayasa mahkemesi ve yargıçları bu topluma da dünyaya da hukuk dünyasına da güven vermiyorlar.” (Birgün Gazetesi-4686 No’lu Sayısı, 11 Şubat 2017).

→ Burada olumsuzluk işaretleyicisi -mA olumsuzluk ekidir. Lakin hedef tümleçlerinden (toplum, dünya, hukuk dünyası) sonra kullanılan “da” kuvvetlendirme edatı anlamsal olarak sadece bu tümleçleri kuvvetlendirmemiş olumsuzluğu da hazırlayan bir dil bilgisel yardımcı olarak kullanılmıştır. Cümlelerin dil-söylem arasında oluşturduğu ideolojik yapıda ise savunma stratejisi olup kurumsal eleştirilere karşı kullanılmıştır ve nihayetinde meşruiyet tartışması doğurmuştur.

Kararlılık ve Güç Gösterisi

“Bir sürü gerçekleştirilemeyecek vaatlerde bulundular, şimdi meydanı onlara bırakıyoruz, gelsinler bu vaatlerini yerine getirsinler.” (Cumhuriyet Gazetesi-24126 No’lu Sayısı, 22 Ekim 1991).

→ Bu cümle siyasal retorikte kararlılık, meydan okuma ve meşruiyet savunusu temalarını içeren tipik bir güç gösterisi söylemidir. Dil bilgisel olarak “-A+Ø-mA-” tasvir fiilinin olumsuz yapısının kullanılması kendi tarafını gerçekçi, tutarlı ve kararlı bir konumda sunarken karşı tarafın bu işte yetersizliğini vurgular. Olumsuzluk ibaresi, konuşurun eylemlerini dinleyiciye güven verme ve politik tutumun sağlamlılığını vurgulama işlevi görmüştür. ‘Meydanı onlara bırakıyoruz’ ifadesi, bir tür ironi ve üstünlük söylemidir. Van Dijk’ın ideolojik söylem çözümlemelerinden de “tersine döndürme ve kurbanı suçlama” kategorisinde yer alır. Görünürde bir geri çekilme varmış gibi dursa da aslında bu cümle “biz yaptık şimdi onların yapamayışlarını izleyin” mesajı vardır. Olumluluğun derin yapısına yerleşmiş olumsuzluk bu cümlede soyut bir dilsel kurgu ile verilmiştir.

“Altını çizerek ifade ediyorum sadece şahsıma oy verenlerin değil de 77 milyonun Cumhurbaşkanı olacağım.” (“Cumhurbaşkanlığı Seçimleri Balkon Konuşması”, 30 Mart 2014, <https://www.youtube.com/watch?v=1I6GMKDFqYM>, Erişim Tarihi: 05.09.2025).

→ Bu örnekte liderlik iddiası ve bütüncül bir güç vurgusu vardır. Olumsuzluk işaretleyicisi olan “değil” koşacı “de” kuvvetlendirme edatıyla kullanılarak olumsuzluk pekiştirilerek kararlılığın altı çizilmiştir.

“Kardeşlerim Benim milletim tartışmasız şekilde kazanmıştır. Millî irade üzerindeki vesayet, hukuk dışılık, üstünlerin sultası yine tartışmasız şekilde kaybetmiştir.” (“Seçim Sonrası Balkon Konuşması”, 12 Haziran 2011, <https://www.youtube.com/watch?v=Hs6jsbAiWvk>, Erişim Tarihi: 06.09.2025).

→ Bu örnekte iki türlü söylem vardır. İlk kısmı olumluluğun temsilcisi iken ikinci kısım olumsuzluğu temsil eder. “Kardeşlerim”, “benim milletim”, “tartışmasız şekilde kazanmıştır” ibareleri olumluluğun işaretleyicileridir. Söylemin ikinci kısmında olumsuzluğun göstergeleri yine olumsuz anlam taşıyan ifadeler olmuştur; “vesayet”, “hukuk dışılık”, “üstünlerin sultası”, “tartışmasız şekilde kaybetmiştir”. “Tartışmasız” göstergesi herhangi bir karşı argümana yer

bırakmayarak söylemsel hegemonya kurar. Cümlelerin ikili yapısı (millet kazanmıştır/vesayet kaybetmiştir) biz-onlar karşıtlığını dil düzeyinde keskinleştirir. Bu yapı, güç ve meşruiyetin yeniden dağılımını dil üzerinden inşa eder. Konuşmacı bu söylemi sahiplenerek kendi tarafını “meşru güç”, karşı tarafı ise “gayrimeşru vesayet” konumuna yerleştirir.

“Ben Dolmabahçe Mutabakatı ifadesini asla kabul etmiyorum.” (“NTV Ana Haber Bülteni”, 17 Temmuz 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=2fBnD24hpSg>, Erişim Tarihi: 07.09.2025)

→ Bu söylemin merkezinde yer alan “asla” ve “kabul etmiyorum” ifadeleri, güçlü olumsuzluk göstergeleri olarak kararlılık tonunu belirginleştirir. “Asla” Türkçede en yüksek düzeyde kesinlik bildiren zaman dışı olumsuzluk koşacıdır. Bu koşacın kullanımı, yalnızca bir reddi değil, kalıcı ve geri dönülmez bir reddedişi ifade eder. Bu durum, konuşmacının söyleminde tavizsiz bir sınır çizgisi oluşturur. “Kabul etmiyorum” ifadesi ise, eylemin geniş zamanla değil, şimdiki zamanla ifade edilmesi, olumsuzluğun aktif ve sürmekte olan bir tutum olduğunu gösterir. Bu yapı, “kabul etmem” gibi olasılık bildiren bir ifade yerine devam eden bir irade beyanı niteliği taşır. Bu iki dilsel kullanımın birleşimi, cümlede hem duygusal hem mantıksal düzeyde kesinlik yaratır. Dolayısıyla olumsuzluk burada yalnızca “reddetme” işleviyle değil, aynı zamanda güç, irade ve kontrol beyanı olarak kullanılmıştır.

Bu sınıflandırmada en sık söylem örnekleri “değil” olumsuz koşacı ile kurgulanmış olup (Biz Türkiye’nin bugünü değil, geleceğini düşünüyoruz/Bu mesele şahsi bir tartışma değil, doğrudan devletimizin bekasıyla ilgilidir/Biz kavga için değil, çözüm için buradayız vb.) farklı olan örnekler buraya taşınmıştır.

Meşrulaştırma ve Konum Belirleme

“Onlar diyor ki biz yokuz koalisyonda, biz de onlara bunu şakadan söylediniz diyemeyiz ya!” (Millîyet Gazetesi, 11 Kasım 1991).

→ Bu söylemde olumsuzluk, doğrudan “değil” ya da “yok” gibi klasik biçimlerde değil, örtük olumsuzluk ve imkânsızlık bildirimi yoluyla kurulmuştur. “Biz yokuz” ifadesindeki “yok” kelimesi, varlığın reddi anlamına gelen temel bir olumsuzluk işaretleyicisidir. Bu olumsuzluk, “biz varız” önermesini iptal eder ve karşı tarafın eylemden çekildiğini belirtir. Yine “diyemeyiz ya” ifadesinde tasvir fiilin olumsuz biçimiyle oluşturulan yetersizlik/olanaksızlık kipliği, olumsuzluğun ikinci katmanını oluşturur. Bu yapı “bunu söylemek bize düşmez” anlamını içerir; dilde hem eylemsel sınır çizimi hem de meşruiyet kurma işlevi taşır. Bu iki olumsuzluk işaretleyicisi (yok ve -e+me-z) birleştiğinde, söylem hem karşı tarafın konumunu hem de konuşmacının sınırlarını belirginleştirir. Bu örnekte meşrulaştırma olumsuzluk üzerinden kurulmuştur. Konuşmacı, müdahale etmeyen ama

durumu rasyonelleştiren bir konuma yerleşir. Yani olumsuzluk burada söylemsel bir özdenetim ve meşruiyet gerekçesi olarak işlev görür.

“Her şeyi bilirdi bu zaten, bilir tabi her şeyi!” (“TBMM CHP Grup Konuşması”, 18 Haziran 2013, <https://www.youtube.com/watch?v=t6KWn7dWt18>, Erişim Tarihi: 06.09.2025).

→ Örnekte konum belirleyici bir ironi söz konusudur. Muhatabın sürekli bilen bir figür olarak sunulması durumu örtük bir olumsuzluk ile verilmiştir. Derin yapıdaki yansıması “bilmez/bilemez”dir. “Tabi” onaylama ve pekiştirme edatı ile ‘zaten’ bağlama edatı bir arada kullanılarak olumsuzluk pekiştirilmiş ve anlamsal bir işaretleme yapılmıştır. Dolayısıyla da bu söylemde bu edatlar aracılığıyla doğrudan olumsuzluk yok gibi görülse de burada mutlak bilgi iddiası tersinleme ile bir işaretleme yapmıştır.

“Türkiye’yi öbür taraftan hiç kazanmadan mı dönüştüreceğiz, vatanseverleri birleştirmeden nasıl dönüştüreceğiz!” (“CNN Türk Tarafsız Bölge Programı”, 11 Mayıs 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=71bHcKD2vug>, Erişim Tarihi: 01.10.2025).

→ Örnek soru cümlesi gibi kurgulansa da bu kurgu meşrulaştırıcı bir soru görünümündedir; dönüşümün halk desteğiyle yapılması gerektiğini savunuyor. Olumsuzluk, soru edatı “nasıl” ile işaretleniyor, çünkü aslında burada ‘nasıl’ soru edatı sormak için yer almamakta dönüştürülemeyeceğinin belirteci olarak konumlandırılmıştır.

“Değerli arkadaşlarım bir siyasetçi sadece genlerin değil, toplumun her kesiminin söylemlerine kulak kabartmak zorundadır.” (“TBMM CHP Grup Konuşması”, 25 Haziran 2013, <https://www.youtube.com/watch?v=HomJbFjAG98>, Erişim Tarihi: 04.09.2025).

→ Bu cümlede olumsuzluk doğrudan “değil” olumsuzluk koşacı üzerinden kurulmuştur. “Sadece genlerin değil” ifadesi, sınırlayıcı bir olumsuzluk örneğidir. Burada “değil” koşacı, “yalnızca genlerin söylemlerine kulak kabartmak” önermesini reddeder; böylece cümlemin anlam odağını genişletir. Bu tür olumsuzluk kapsam genişletici bir işleve sahiptir; bir eylemin veya tutumun dar bir gruba ait olamayacağını, aksine tüm topluma yayılması gerektiğini ima eder. Olumsuzluk bu söylemde bir siyasal tutumun meşrulaştırılmasına hizmet eder. Yani olumsuzluk, bir savunma mekanizması değil, ahlaki ve demokratik meşruiyet inşası aracıdır. Söylem bu yönüyle “herkesi kapsayan siyaset” fikrini normatif bir değer hâline getirir. Ayrıca bu örnekte olumsuzluk aynı zamanda konuşmacının siyasal konumunu belirleyen bir dil aracıdır; “Bir siyasetçi... toplumun her kesiminin söylemlerine kulak kabartmak zorundadır” önermesi, konuşmacıyı duyarlı, bütüncül ve temsil bilincine sahip bir siyasetçi tipolojisiyle özdeşleştirir. İlâveten “biz” (herkesi kapsayan siyaset) ve “onlar” (dar görüşlü, sınıfsal siyaset) şeklinde dolaylı bir karşıtlık da üretir. Böylece olumsuzluk, etik üstünlük kuran bir konumlandırma aracına dönüşür.

“Neredesin CHP niye indirmedin, ulusalcılar neredesiniz niye indirmediniz?” (“TBMM AKP Grup Konuşması”, 18 Haziran 2013, <https://www.youtube.com/watch?v=cjviKsgxhBw>, Erişim Tarihi: 07.09.2025).

→ Bu söylemde doğrudan olumsuz biçim ekleri -mA bulunmasının yanında örtük olumsuzluk ve sorgulayıcı olumsuzluk işlevi taşıyan dilsel göstergeler de mevcuttur. ‘Neredesin/neredesiniz’ soru edatları görünürde bir soru ifadesi kursa da burada varlık eksikliği ve eylemsel yokluk anlamını işaretlemiştir; “yoksunuz, ortada değilsiniz, eylemsizsiniz” gibi eylemin yapılmamasına dair olumsuz bir yargı üretir. Söylemdeki olumsuzluk hem sorgulayıcı (neredesiniz) hem yargılayıcı (niye indirmediniz) biçimde işlev görür. Ayrıca bu örnek, Van Dijk’in ideolojik kare örneğinin tipik bir temsilcisidir; “biz” ve “onlar” ayrımını açıkça üretir. Söylem, ideolojik olarak iç grubu (aktif olan tarafı/konuşmacının tarafı) olumlu, karşı tarafı (pasif görülen grubu) olumsuz gösterir.

“BBC, CNN, Avrupa, Amerika, Fas, Tanzanya herkes Cumhurbaşkanına komplo kurmuş meğer, haberimiz yok!” (“TBMM CHP Grup Konuşması”, 18 Haziran 2013, <https://www.youtube.com/watch?v=t6KWn7dWt18&t=9s>, Erişim Tarihi: 04.09.2025).

→ Olumsuzluk ilk başta “haberimiz yok” ibaresinde görünse de destekleyici dil unsurlarını dile getirmek gerekir. Burada ironik bir şekilde ideolojik dış güç söylemiyle ayırıştırmayı pekiştirme söz konusudur. Cümle başı edatı “meğer”, cümle sonuna çekilerek adeta olumsuzluk koşacı “değil”in yerine konumlandırılmış; işlevsel ve anlamsal olarak olumsuzluğun altını kalın bir şekilde çizmiştir.

“Kılıçdaroğlu’nun inandırıcılığı yok, ayakları yere basmıyor millete gidemiyor bir kere!” (“A Haber Memleket Meselesi Programı”, 21 Nisan 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=8kRbrW0dykI>, Erişim Tarihi: 11.09.2025).

→ Buradaki olumsuzluk kademe kademe arttırılmıştır. “Yok” ve “basmıyor” ile dilin imkânındaki tüm olumsuz yapılar/işaretleyiciler kullanılmıştır. Cümle sonunda ise, kuvvetlendirme edatı (dA) işlevinde kullanılan “bir kere” zarfıyla olumsuzluğu son kademeye çıkarmıştır. Ayrıca ‘bir kere’ zarfı bir ünlem olarak kullanılarak olumsuzluk vurgusunu arttırmıştır.

“Kılıçdaroğlu’na ne gerek var, açarız muslukları.” (“A Haber Memleket Meselesi Programı”, 21 Nisan 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=8kRbrW0dykI>, Erişim Tarihi: 11.09.2025).

→ Bu cümlede dilbilimsel örtük olumsuzluk olarak adlandırılan yapılar güçlü biçimde bulunur. “Ne gerek var” ifadesi, Türkçede reddetme, değersizleştirme ve dışlama anlamı taşıyan bir söylemsel olumsuzluk kalıbıdır. Yüzey yapıda soru gibi görünse de işlev olarak “gerek yok” anlamına gelir. “Açarız muslukları” ifadesi ise, bu olumsuzluğu biz merkezli bir eylem üstünlüğü ile tamamlar.

Burada “biz” (iktidar, güç sahibi grup), Kılıçdaroğlu’nun temsil ettiği “onlar” (muhalafet, gereksiz görülen grup) karşısında eylem kapasitesi ve kontrol gücü ile öne çıkar. “Onlar gereksizdir, biz zaten her şeyi yapabiliriz” önermesi söylemin ideolojik çekirdeğini oluşturur. Biz’in karşısındaki onlar’ın konumunu değersizleştirerek ideolojik bir sınır ve ayrıştırma ortaya çıkmıştır.

“Türkiye’nin Afrin’de ne işi var?” (TBMM Komisyon Tutanağı, 6 Kasım 2018)

→ Söylem yüzeyde bir soru biçiminde olsa da anlamsal olarak örtük olumsuzluk içerir. “Ne işi var” ifadesi Türkçede “iş yok” anlamını çağırıştır. Yani konuşmacı karşı tarafın toplumsal karşılığı bulunmadığını varlığı değil yokluğu ifade ettiğini ima eder. Bu nedenler olumsuzluk açık bir şekilde değil, sorgulama yoluyla değersizleştirme olarak işlev görür.

“Ak Parti dönemindeki görenler koalisyonu artık nasıl ister, kuzuyu kurda nasıl emanet eder.” (“A Haber Memleket Meselesi Programı”, 21 Nisan 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=8kRbrW0dykI>, Erişim Tarihi: 11.09.2025).

→ Söylemde muhalafet, iktidarı “kurt” metaforuyla ayrıştırıyor. Olumsuzluk soru edatlarının kullanılmasıyla elde edilirken, koalisyon fikri reddediliyor. “Nasıl” soru edatı bu cümlede retorik olarak olumsuzluğu (emanet etmez) işaretler. Ayrıca “kuzu” ve “kurt” metaforları arasında ahlaki ve ideolojik bir karşıtlık kurularak olumsuzluk duygusal olarak pekiştirilir. Dolayısıyla bu cümlede iki katmanlı bir olumsuzluk söz konusudur: İlki eylemsel olumsuzluk (istememek ve emanet etmemek), ikincisi ise ahlaki olumsuzluktur (güvensizlik, tehlike, ihanet çağrışımı). Olumsuzluğun “kuzuyu kurda emanet etmek” metaforuyla ilerletildiği bu söylemde ideolojik ayrıştırma güçlü bir şekilde hissedilir. “Biz” ve “onlar” karşıtlığı “kurt” ve “kuzu” ile yapılmış ideolojik kare metafor üzerinden kurgulanmıştır.

Tartışma ve Değerlendirme

Dört grup şeklinde söylemsel analizi yapılan örneklemeleri bu bölümde çalışmanın başında da söylendiği gibi Van Dijk’in “İdeolojik Kare Modeli” ve Fairclough’un “Eleştirel Söylem Analizi” yaklaşımıyla özetlemek ve tasniflemek gerekirse yine bu örnekler dört temel kategoride toplanabilir: 1. Açık Olumsuzluk, 2. Örtük Olumsuzluk, 3. İdeolojik İşlevli Olumsuzluk ve 4. Retorik-Stratejik Olumsuzluk.

Tablo 1. Olumsuzluk Türlerine Göre Söylem Sınıflandırması (1991-2018)

Söylem	Olumsuzluk Türü	Gerekçe
“Türkiye sadece kendine yetecek kadar değil, komşulara yetecek kadar enerji üretebilen önemli bir ülke konumundadır.”	Açık Olumsuzluk	“kadar değil” yapısı edat + değil koşacından oluşur; doğrudan bir karşılaştırmalı reddetme biçimidir.

“Enflasyonun tek sebebi alt yapı yatırımlarından sebep değildir.”	Açık Olumsuzluk	“değil” koşacıyla kurulan klasik olumsuzluk; tek neden görüşünü reddederek alternatif nedenleri ima eder.
“Ermenistan’a karşı düşmanlığımız yok.”	Açık Olumsuzluk	“yok” kelimesi doğrudan varlık reddi içerir; varlıksal olumsuzluk örneği.
“Anayasa Mahkemesi ve yargıçları bu topluma da dünyaya da hukuk dünyasına da güven vermiyorlar.”	Açık Olumsuzluk	-mA olumsuzluk ekiyle doğrudan reddetme; açık olumsuzluk örneği.
“Altını çizerek ifade ediyorum sadece şahsıma oy verenlerin değil de 77 milyonun Cumhurbaşkanı olacağım.”	Açık Olumsuzluk	“değil” koşacıyla yapılan karşılaştırmalı olumsuzluk; birleştirici kararlılık vurgusu taşır.
“Kılıçdaroğlu’nun inandırıcılığı yok, ayakları yere basmıyor, millete gidemiyor bir kere!”	Açık ve İdeolojik İşlevli Olumsuzluk	“yok”, “basmıyor”, “gidemiyor” çok katmanlı olumsuzluk; karşı tarafın işlevsizliği ideolojik ayırım yaratır.
“İran ve Suriye PKK’ya yardım etmediklerini söylüyorlar. Peki bu insanlar nereden geliyor? Havadan değil herhalde!”	Örtük Olumsuzluk	“değil” + “herhalde” ironik yapısı, doğrudan reddetme yerine şüphe ve ima yoluyla olumsuzlama üretir.
“Her şeyi bilirdi bu zaten, bilir tabi her şeyi!”	Örtük Olumsuzluk	İronik tersleme; görünürde olumlu, derin yapıda “bilmez/bilemez” olumsuz anlamı üretir.
“Türkiye’yi öbür taraftan hiç kazanmadan mı dönüştüreceğiz, vatanseverleri birleştirmeden nasıl dönüştüreceğiz!”	Örtük ve Retorik-Stratejik Olumsuzluk	“nasıl dönüştüreceğiz” retorik soru; eylemsel olarak “dönüştüremeyiz” anlamı taşır.
“BBC, CNN, Avrupa, Amerika, Fas, Tanzanya herkes Cumhurbaşkanına komplo kurmuş meğer, haberimiz yok!”	Örtük ve İdeolojik İşlevli Olumsuzluk	“haberimiz yok” + “meğer” ironisiyle dış güçler eleştirisi; karşı tarafı inandırıcılıktan yoksun gösterir.
“Kılıçdaroğlu’na ne gerek var, açarız muslukları.”	Örtük ve İdeolojik İşlevli Olumsuzluk	“ne gerek var” = “gerek yok” anlamı taşır; karşı tarafı değersizleştirir, biz-onlar karşıtlığı kurar.
“Türkiye’nin Afrin’de ne işi var?”	Örtük ve İdeolojik İşlevli Olumsuzluk	“ne işi var” → “iş yok” anlamı; meşruiyet sorgusu ve ideolojik eleştiri içerir.
“Kardeşlerim, benim milletim tartışmasız şekilde kazanmıştır. Millî irade üzerindeki vesayet, hukuk dışılık, üstünlerin sultası yine tartışmasız şekilde kaybetmiştir.”	İdeolojik İşlevli Olumsuzluk	“kaybetmiştir” ve “hukuk dışılık” gibi kavramlar karşı tarafı olumsuz konumlandırır; biz-onlar karşıtlığı oluşturur.
“Onlar diyor ki biz yokuz koalisyonda, biz de onlara bunu şakadan söylediniz diyemeyiz ya!”	İdeolojik İşlevli Olumsuzluk	“yokuz” ve “diyemeyiz” biçimleriyle hem varlık reddi hem sınır çizme; meşruiyet ve özdenetim işlevi taşır.
“Değerli arkadaşlarım, bir siyasetçi sadece genlerin değil, toplumun her kesiminin söylemlerine kulak kabartmak zorundadır.”	İdeolojik İşlevli Olumsuzluk	“değil” yapısı dar alanı reddederek temsil ve kapsayıcılığı meşrulaştırır; etik üstünlük konumu kurar.
“Neredesin CHP, niye indirmedin; ulusalcılar neredesiniz, niye indirmediniz?”	İdeolojik İşlevli Olumsuzluk	“neredesin/niye indirmedin” sorgulayıcı olumsuzluk; eylemsizlik üzerinden karşı tarafı değersizleştirir.
“Ak Parti dönemindekini görenler koalisyonu artık nasıl ister, kuzuyu kurda nasıl emanet eder.”	İdeolojik İşlevli ve Retorik-Stratejik Olumsuzluk	“nasıl ister” ve “nasıl emanet eder” retorik sorularla eylemsel ve ahlaki olumsuzluk; “biz-onlar” (kuzu-kurt) metaforuyla ideolojik ayrıştırma üretir.
“Bir sürü gerçekleştirilemeyecek vaatlerde bulundular, şimdi meydanı onlara bırakıyoruz, gelsinler bu vaatlerini yerine getirsinler.”	Retorik-Stratejik Olumsuzluk	Tasvir fiilin olumsuz (yetersizlik) biçimiyle (-A+Ø-mA-kp+ş) eylemsel ortaya konulan olumsuzluk; ironi ve meydan okuma içerir, güç gösterisi işlevindedir.
“Ben Dolmabahçe Mutabakatı ifadesini asla kabul etmiyorum.”	Retorik-Stratejik Olumsuzluk	“asla” ve “kabul etmiyorum” ifadeleri kararlılık, irade ve kesinlik bildirir; reddetme üzerinden güç beyanı üretir.

Görüldüğü üzere tüm örnekler bu dört temel olumsuzluk grubuna girdiği gibi bazı örnekler aynı anda farklı olumsuzluk grubunda yer alabilmektedir. Tablonun kısaca okuması yapılsa ortaya çıkan sonuç şu şekildedir:

Açık Olumsuzluk: “değil” olumsuzluk koşacı, “yok” kelimesi ve “-mA” olumsuzluk ekiyle yapılan doğrudan reddetmeyi içerir.

Örtük Olumsuzluk: Retorik sorular (“nasıl ister”, “ne gerek var”), ima ve ironiyi içerir.

İdeolojik İşlevli Olumsuzluk: Biz-onlar karşıtlığı, meşruiyet sorgusu ve temsil çatışmasını içerir.

Retorik-Stratejik Olumsuzluk: Kararlılık, meydan okuma, güç ve irade beyanını içerir.

Sonuç

Türkçe siyasi söylemde olumsuzluk yapıları, dilin biçimsel özelliklerinin ötesinde, söylemsel düzlemde güçlü işlevler üstlenmektedir. Yalnızca bir eylemi veya durumu reddetmekle sınırlı kalmamakta; bunun yanı sıra özneyi savunma, karşıt görüşleri itibarsızlaştırma ve belirli bir ideolojik pozisyonu pekiştirme işleviyle öne çıkmaktadır. Bu açıdan olumsuzluk, retorik bir stratejiye dönüşmekte ve siyasal aktörlerin kendilerini toplumsal düzlemde konumlandırmalarında etkili bir araç hâline gelmektedir. Karşılaşılan durumlardan çıkarılan sonuçlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Olumsuzluk yalnızca bir eylemi veya durumu reddetmekle sınırlı kalmamakta; bunun yanı sıra özneyi savunma, karşıt görüşleri itibarsızlaştırma ve belirli bir ideolojik pozisyonu pekiştirme işleviyle öne çıkmaktadır. Bu açıdan olumsuzluk, retorik bir stratejiye dönüşmekte ve siyasal aktörlerin kendilerini toplumsal düzlemde konumlandırmalarında etkili bir araç hâline gelmektedir.
2. Olumsuzlama stratejilerinin soru ve bağlama edatlarıyla kurulan yapılarda yoğun biçimde kullanıldığı görülmüştür. Soru biçimiyle birleşen olumsuzluk, çoğunlukla gerçek bir bilgi arayışından ziyade sorgulayıcı, alaycı ve meydan okuyucu bir etki yaratmıştır. Bu söylem biçimi, muhatabı savunma konumuna itmiş ve dinleyici nezdinde karşı tarafın argümanlarını zayıflatmıştır. Böylelikle olumsuzluk, soru cümleleri aracılığıyla polemikçi bir boyut kazanmış ve siyasi tartışmalarda güçlü bir ikna aracı olarak işlev görmüştür. Ayrıca bağlama edatları da ünlem gibi davranarak olumsuzluğu kademeli olarak arttıran bir güçte yer almıştır.
3. Olumsuzluk kimi örneklerde bağlamsal karşıtlık üzerinden işlerlik kazanmıştır. Bu kullanımda doğrudan reddetme yerine, karşıt anlam inşası yoluyla olumlu bir değer öne çıkarılmıştır. “Bugünü değil, geleceği” ya da “kavga için değil, çözüm için” gibi karşıtlıklarla kurulan ifadeler, olumsuzlama yoluyla olumlu bir içerik üretmiştir. Bu bağlamda olumsuzluk, yalnızca bir olumsuzlama işlevi görmekten çıkar; dinleyicide güçlü bir vurgu yaratan ve değer tercihini açıkça ortaya koyan bir söylem aracına dönüşmüştür.
4. Nicel bulgulara göre, 1991–2018 yılları arasındaki siyasi söylemlerde: Açık olumsuzluk yapıları yaklaşık %30 oranında yer almış, özellikle “değil” olumsuzluk koşacı, “yok” kelimesi ve

“-mA” olumsuzluk eki yoğun biçimde kullanılmıştır. Örtük olumsuzluklar yaklaşık %25 oranında görülmüş; “nasıl ister”, “ne gerek var”, “herhalde”, “meğer” gibi retorik ve ironik kalıplar dolaylı reddetme amacıyla tercih edilmiştir. İdeolojik işlevli olumsuzluklar söylemlerin yaklaşık %30’unu oluşturmuş; bu kategoride “biz–onlar” karşıtlığını kuran, meşruiyet sorgusu yapan ve temsil çatışmasını yansıtan ifadeler öne çıkmıştır. Retorik-stratejik olumsuzluklar yaklaşık %15 oranında gözlenmiş; “asla”, “kabul etmiyorum”, “meydanı onlara bırakıyoruz” gibi yapılar kararlılık, güç gösterisi ve irade beyanı işleviyle kullanılmıştır. Bu nicel dağılım, Fairclough’un söylem modelinde olumsuzlamanın yalnızca dilsel değil, ideolojik ve toplumsal bir yeniden üretim aracı olarak işlediğini; Van Dijk’ın ideolojik kare modeli bağlamında ise olumsuzluğun “biz olumlu / onlar olumsuz” karşıtlığı üzerinden siyasal kimlikleri belirginleştirdiğini göstermektedir.

Tüm bu yönleriyle olumsuzlama, yalnızca dil bilgisel bir unsur değil, siyasi iletişimde stratejik bir araç olarak değerlendirilebileceği görülmüştür.

Kaynakça

- Aristo. (1963). *Categories and Interpretation*. London: Harvard University Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Güngör, S. (2014). Türk siyasetinde dil kullanımı: siyasal parti liderlerinin TBMM grup konuşmalarında siyasal söylem analizi. *Yasama Dergisi*, 26, 65-88.
- Horn, L. R. (2001). *A Natural History of Negation*. Stanford: CSLI Publications.
- Horn, L. R. (2008). *The Expression of Negation*. Berlin: De Gruyter.
- Klaus, G. (1971). *Sprache der Politik*. Berlin: Dietz Verlag.
- Seçkin, P. (2020). *Türkçede Olumsuzluk Algısı*. Konya: Palet Yayınları.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Üstünova, K. (2016). Dilbilgisel olumsuzlayıcılar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1703-1715.
- van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage.
- İnternet Kaynakları
- A Haber Memleket Meselesi Programı. (2015).
<https://www.youtube.com/watch?v=8kRbrW0dykI>. Erişim Tarihi: 11.09.2025

- Birgün Gazetesi. (11 Şubat 2017). “Anayasa mahkemesi ve yargıçları...”.
<https://www.gastearsivi.com/gazete/birgun/2017-02-11/1>. Erişim Tarihi: 07.09.2025.
- CNN Türk Tarafsız Bölge Programı. (2015).
<https://www.youtube.com/watch?v=71bHcKD2vug>. Erişim Tarihi: 01.10.2025
- Cumhuriyet Gazetesi. (22 Ekim 1991). “Bir sürü gerçekleştirilemeyecek vaatlerde...”.
<https://www.gastearsivi.com/gazete/cumhuriyet/1991-10-22/1>. Erişim Tarihi: 07.09.2025.
- Cumhuriyet Gazetesi. (12 Aralık 1991). “Ermanistan’a karşı düşmanlığımız yok”.
<https://www.gastearsivi.com/gazete/milliyet2/1991-12-12/1>. Erişim Tarihi: 07.09.2025.
- Cumhurbaşkanlığı Seçimleri Balkon Konuşması. (2014).
<https://www.youtube.com/watch?v=1I6GMKDFqYM>. Erişim Tarihi: 05.09.2025.
- Milliyet Gazetesi. (11 Kasım 1991). “Demirel’in Dört Şartı”.
<https://www.gastearsivi.com/gazete/milliyet2/1991-11-11/1>. Erişim Tarihi: 07.09.2025.
- NTV Ana Haber Bülteni. (2015). <https://www.youtube.com/watch?v=2fBnD24hpSg>. Erişim Tarihi: 07.09.2025.
- Seçim Sonrası Balkon Konuşması. (2011).
<https://www.youtube.com/watch?v=Hs6jsbAiWvk>. Erişim Tarihi: 06.09.2025.
- TBMM. (2018). 27. Dönem, 5. Yasama Yılı, Sağlık Komisyonu Tutanağı (35. Birleşim).
TBMM Tutanak Hizmetleri Başkanlığı.
https://www5.tbmm.gov.tr/develop/owa/komisyon_tutanaklari.goruntule?pTutanakId=2207&utm_source=chatgpt.com. Erişim Tarihi: 11.09.2025.
- TBMM AKP Grup Konuşması. (2013). <https://www.youtube.com/watch?v=cjviKsgxhBw>.
Erişim Tarihi: 07.09.2025.
- TBMM CHP Grup Konuşması. (18 Haziran 2013).
<https://www.youtube.com/watch?v=t6KWn7dWt18>. Erişim Tarihi: 06.09.2025.
- TBMM CHP Grup Konuşması. (25 Haziran 2013).
<https://www.youtube.com/watch?v=HomJbFjAG98>. Erişim Tarihi: 04.09.2025.
- 91 Seçimleri TV Programı. (1991).
<https://www.youtube.com/watch?v=rVZvbYdmpAs&t=1416s>. Erişim Tarihi: 04.09.2025.

ARAŞTIRMA ÜNİVERSİTELERİNİN KENDİNİ TANITMADA DİLSEL GÖRÜNÜMLERİ¹

RESEARCH UNIVERSITIES' LINGUISTIC APPEARANCES IN PROMOTING THEMSELVES

Sevgi Çalışır Zenci²

Öz

Dünya üzerindeki toplam internet trafiğinin %75'inin web siteleri ziyaretleri tarafından oluşması, web sayfalarının önemini ve kullanım sıklığını açıkça gösterir niteliktedir. Kurumsal web sayfaları “kurumun dışı açılan penceresi” olarak tanımlanmaktadır. Özellikle eğitim kurumları için web sayfaları, öğrenci adayları başta olmak üzere diğer paydaşlarla etkileşimde kritik bir rol oynar. Web sayfaları, yalnızca kurumların kimliğini yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda bilgilendirme, ikna ve etkileşim sağlamada önemli bir araçtır. Web sayfalarının analizi üzerine yapılan akademik çalışmalar, bu dijital platformların halkla ilişkiler stratejileri üzerindeki etkisini ve önemini ortaya koymaktadır. Çalışma, eğitim alanında oldukça yaygın olarak kullanılan web sitelerinde, üniversitelerin kendilerini nasıl tanımladıklarını ve betimlediklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla, Yükseköğretim Kurumunun belirlemiş olduğu 23 araştırma üniversitesinden rastlantısal olarak 10 üniversite seçilerek (Atatürk Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Gebze Teknik Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi) üniversitelerin kendini tanıtmada kullandıkları dilsel özellikler sunulacaktır. Web sitelerindeki elektronik metinler manuel olarak toplanacaktır. İçerikler daha sonra açık kaynaklı bir metin analiz yazılımı olan AntConc 3.5.0'a yüklenen bir metin dosyasında derlenmiştir. Bulgular, üniversitelerin büyük oranda benzer bir söylem çerçevesi içinde kendilerini sunduklarını göstermektedir. Bu benzerlik, üniversitelerin resmî kimlik metinlerinin kurumsal bir dil standardı içinde yazıldığını göstermektedir. Sonuçlar üç temel açıdan değerlendirilebilir: Kurumsal Kimlik ve Meşruiyet, Akademik Rekabet ve Uluslararasılaşma, Toplumsal Katkı ve Değer Üretimi. Üniversiteler yalnızca bilgi üretim merkezleri olarak değil, aynı zamanda topluma yön veren aktörler olarak kendilerini konumlandırmaktadır. Bu durum, web metinlerinde toplumsal sorumluluk söylemiyle ifade edilmektedir. Bu sonuçlar, Türkiye'deki üniversite tanıtım metinlerinin retorik açıdan kurumsal prestij ve uluslararası meşruiyet ekseninde şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Araştırma üniversiteleri, tanıtma söylemi, dilsel özellikler, retorik adımlar

Abstract

The fact that 75% of global internet traffic is generated by website visits clearly demonstrates the significance and frequency of web usage. Corporate websites are often described as a “window through which an institution presents itself to the outside world.” For educational institutions in particular, websites play a crucial role in interacting with various stakeholders, especially prospective students. Websites not only reflect an institution's identity but also serve as important tools for information dissemination, persuasion, and engagement. Academic studies focusing on website analysis have revealed the impact and importance of these digital platforms in shaping public relations strategies. This study aims to examine how universities, as educational institutions that make extensive use of web platforms, define and represent themselves through their official websites. To achieve this aim, ten universities were randomly selected from the 23

¹ Bu bildiri Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi SBA-2025-2699 No'lu projeden üretilmiştir.

²Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eskişehir, Türkiye, sevgicalisir@anadolu.edu.tr

research universities designated by the Council of Higher Education of Turkey (Yükseköğretim Kurumu): Atatürk University, Boğaziçi University, Bursa Uludağ University, Çukurova University, Dokuz Eylül University, Erciyes University, Fırat University, Gebze Technical University, Karadeniz Technical University, and Yıldız Technical University. The study analyzes the linguistic features used by these universities to introduce themselves. The electronic texts from the universities' official websites were collected manually and compiled into a single text file, which was then processed using AntConc 3.5.0. The findings indicate that universities largely present themselves within a similar discursive framework, suggesting that official institutional identity texts are produced according to a standardized bureaucratic language. The results can be evaluated in three main dimensions: Institutional Identity and Legitimacy, Academic Competition and Internationalization, and Social Contribution and Value Creation. Universities are positioned not only as centers of knowledge production but also as social actors that shape society, a notion that is reflected in their web texts through a discourse of social responsibility. These results reveal that the rhetorical construction of university promotional texts in Turkey is shaped around the axes of institutional prestige and international legitimacy.

Keywords: Research universities, promotional discourse, linguistic features, rhetorical moves

Giriş

Günümüzde dijital ortam, kurumların kendilerini tanıtmaya, hedef kitleleriyle iletişim kurma ve kurumsal kimliklerini inşa etme süreçlerinin vazgeçilmez bir parçası hâline gelmiştir. Küresel ölçekte internet trafiğinin büyük bir bölümünü web sitesi ziyaretlerinin oluşturması, web sayfalarının bilgi aktarımından çok daha öte bir işleve sahip olduğunu göstermektedir. Bu sayfalar, kurumların yalnızca hizmetlerini ve faaliyetlerini sergiledikleri değil, aynı zamanda kimliklerini, değerlerini ve hedeflerini stratejik biçimde sundukları iletişim alanlarıdır.

Yükseköğretim kurumları açısından bakıldığında web siteleri, hem kurumsal vitrin hem de dijital temsil aracı işlevi görmektedir. Üniversiteler, web sayfaları aracılığıyla akademik programlarını, araştırma faaliyetlerini ve toplumsal katkılarını tanıtırken; aynı zamanda kurumun itibarı, vizyonu ve uluslararası konumlanması hakkında da izlenim yaratmaktadır. Bu nedenle, üniversite web sayfalarında kullanılan söylem ve dilsel yapıların incelenmesi, kurumların dijital kimliklerini nasıl kurguladıklarını anlamak bakımından önem taşımaktadır.

Web sayfalarının dilsel analizi, kurumların kamuoyuna nasıl seslendiğini, kendilerini hangi retorik stratejilerle konumlandıklarını ve hangi değerleri ön plana çıkardıklarını ortaya koyar. Böyle bir analiz, yalnızca metin düzeyinde bir inceleme değil, aynı zamanda üniversitelerin dijital çağda nasıl bir kurumsal anlatı oluşturduklarına ilişkin önemli ipuçları da sunar.

Türkiye'deki üniversite web siteleri üzerine yapılan araştırmaların büyük bölümü, tasarım, erişilebilirlik ve kullanılabilirlik gibi teknik yönlerle odaklanmıştır (Alexander, 2005; Bilal & Huang, 2019; Caglar & Menten, 2012; İslam & Tsuji, 2011; Kostaras & Xenos, 2012; Mustafa & Al-Zoua'bi, 2008; Özcelik vd., 2006; Torres vd., 2019). Buna karşın, üniversitelerin kendilerini tanıtırken kullandıkları retorik adımlar ve söylemsel yapılar üzerine yapılan çalışmaların sayısı oldukça

sınırlıdır (Li et al., 2017; Xiong & Li, 2020; Villanueva vd., 2018). Türkiye bağlamında bu konuyu ele alan kapsamlı bir incelemeye ise rastlanmamıştır.

Bu çalışma, Türkiye’deki araştırma üniversitelerinin web sitelerinde yer alan kendini tanıtmak bölümlerini inceleyerek, üniversitelerin kendilerini tanıtmada kullandıkları retorik adımları belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, üniversite web sayfalarının yalnızca bilgilendirici değil, aynı zamanda stratejik iletişim aracı olarak işlev gördüğünü göstermeyi hedeflemektedir.

Kuramsal Çerçeve

Bu çalışmanın kuramsal temeli, söylem analizi, retorik adım ve kurumsal kimlik söylemi yaklaşımlarına dayanmaktadır. Söylem analizi, metinlerin yalnızca dilsel yapılar olarak değil, aynı zamanda toplumsal, kültürel ve ideolojik anlamlar taşıyan iletişimsel eylemler olarak incelenmesini sağlar (Fairclough, 1995). Bu bağlamda, kurumların dijital ortamdaki metinleri örneğin kendilerini tanıtmak sayfaları yalnızca bilgi sunan değil, kimlik inşa eden söylemsel araçlar olarak ele alınır.

Çalışmada kullanılan temel kuramsal dayanak, Swales’in (1990, 2004) geliştirdiği Retorik Adım Modeli (Move Analysis)’dir. Swales, akademik metinlerin belirli iletişimsel amaçları gerçekleştirmek üzere yapılandırıldığını ve her bir “adım”ın (move) bu amaç doğrultusunda işlevsel bir rol üstlendiğini savunur. Kurumsal söylem bağlamında bu model, metinlerin yalnızca biçimsel yapısını değil, aynı zamanda okuyucu üzerinde oluşturduğu etkiyi ve ikna gücünü de analiz etmeyi mümkün kılar.

Bu yaklaşım, özellikle üniversitelerin dijital kimliklerini temsil eden web sayfalarının analizinde kullanışlıdır. Üniversitelerin kendini tanıtmak metinleri, kurumun akademik yetkinliğini, toplumsal rolünü, uluslararasılaşma hedeflerini ve değerlerini yansıtan birer retorik anlatı işlevi görür. Bu anlatı, belirli dilsel stratejiler aracılığıyla inşa edilir: örneğin başarıların vurgulanması, geçmişe gönderme yapılarak kurumsal sürekliliğin gösterilmesi veya “mükemmeliyet”, “yenilik”, “liderlik” gibi değer yüklü sözcüklerin seçimi gibi.

Bu doğrultuda, Li vd. (2017), Xiong ve Li (2020) ile Villanueva vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar, bu araştırma için önemli kuramsal ve metodolojik dayanaklar sunmaktadır:

Li vd. (2017), Çin üniversitelerinin web sayfalarındaki “About Us” (Hakkımızda) bölümlerini inceleyerek, kurumların kendilerini tanıtmada kullandıkları retorik adımları analiz etmiştir. Swales’in modelinden yararlanan çalışmada, metinlerin üç ana retorik aşamadan oluştuğu belirlenmiştir: (1) kendini tanıtmak, (2) yetkinlik gösterme ve (3) etki alanı yaratma. Bulgular, bu yapıların kurumsal kimliği meşrulaştırıcı bir işlev gördüğünü ve üniversitelerin kendilerini hem ulusal hem de küresel düzlemde konumlandırmak için stratejik söylemler geliştirdiğini göstermektedir.

Xiong ve Li (2020), Asya'daki üniversite web sitelerinin “About” bölümlerini kültürlerarası söylem perspektifinden incelemiştir. Araştırma, üniversitelerin kullandığı dilin kültürel değerleri ve uluslararası imajı nasıl yansıttığını ortaya koymuştur. Bulgulara göre, Doğu Asya üniversiteleri “kolektif başarı” ve “ulusal kalkınmaya katkı” temalarına, Batı üniversiteleri ise “bireysel mükemmeliyet” ve “yenilikçilik” vurgularına odaklanmaktadır. Bu bağlamda üniversite web siteleri yalnızca bilgilendirme değil, aynı zamanda kültürel kimlik sunumu aracı olarak değerlendirilmektedir.

Villanueva vd. (2018) ise İspanya'daki üniversitelerin kurumsal tanıtım metinlerini incelemiş ve bu metinlerde üç temel stratejinin öne çıktığını belirlemiştir: (1) kurumsal yetkinlik ve akademik güç vurgusu, (2) toplumsal sorumluluk ve katkı, (3) uluslararasılaşma ve küresel rekabet. Çalışma, üniversitelerin dijital ortamlarda güven ve meşruiyet oluşturmak için ikna edici ve pozitif anlatı tonları benimsediklerini göstermiştir.

Bu üç çalışma, mevcut araştırmanın kuramsal temelini güçlendirmektedir. Li vd. (2017), Xiong ve Li (2020) ve Villanueva vd. (2018) farklı kültürel bağlamlarda benzer retorik işlevlerin ve söylemsel stratejilerin nasıl kullanıldığını ortaya koymuştur. Bu araştırma, söz konusu modelleri Türkiye bağlamına uyarlayarak, Türk üniversitelerinin web sayfalarında hangi retorik adımların öne çıktığını, hangi dilsel kalıpların tercih edildiğini ve kurumların kendilerini ulusal ve uluslararası düzlemde nasıl konumlandırdıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Böylece çalışma hem Swales'in retorik adım modelinin hem de uluslararası söylem analizlerinin yerel bir bağlamda uygulanabilirliğini test etmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde söylem çözümlemesi yöntemi benimsenmiştir. Çalışmanın evrenini, Türkiye'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenen 23 araştırma üniversitesinin web sayfaları oluşturmaktadır. Bu evrenden rastlantısal örnekleme yöntemiyle seçilen 10 üniversite (Atatürk Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Gebze Teknik Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi) araştırmanın örneklemini teşkil etmektedir.

Bu çalışmada örneklem olarak Türkiye'deki araştırma üniversitelerinin seçilmesinin temel nedeni, bu kurumların hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yüksek araştırma kapasitesine, kurumsal görünürlüğe ve stratejik iletişim becerilerine sahip olmalarıdır. YÖK tarafından 2017 yılında başlatılan “Araştırma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma Programı” kapsamında belirlenen bu üniversiteler, Türkiye'nin bilimsel üretiminde öncü rol üstlenmektedir.

Programın amacı, yükseköğretim kurumları arasında nitelikli araştırma çıktıları üretebilen, uluslararası iş birlikleri geliştiren ve bilimsel etki düzeyi yüksek kurumları destekleyerek araştırma kültürünü güçlendirmektir (YÖK, 2017). YÖK’ün belirlediği ölçütlere göre araştırma üniversiteleri; yayın sayısı, proje kapasitesi, uluslararası görünürlük, doktora öğrenci oranı ve araştırma fonlarının kullanımı gibi göstergeler temelinde değerlendirilmektedir.

Araştırma üniversiteleri, Türkiye’nin yükseköğretim sisteminde bilimsel üretimin öncüleri olarak tanımlanmakta olup YÖK (2023) verilerine göre ülkedeki tüm akademik yayınların yaklaşık %45’ini üretmektedir. Bu durum, söz konusu kurumların bilimsel performanslarının yanı sıra kurumsal kimliklerinin ve dijital iletişim stratejilerinin de gelişmiş olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada araştırma üniversitelerinin seçilmesinin bir diğer gerekçesi, bu kurumların hedef kitlesinin yalnızca ulusal öğrenci adaylarıyla sınırlı olmamasıdır. Araştırma üniversiteleri; uluslararası öğrenciler, akademisyenler, araştırma kuruluşları ve endüstri paydaşları ile yoğun etkileşim içindedir. Dolayısıyla bu üniversitelerin web sitelerinde yer alan tanıtım metinleri, yalnızca bilgilendirme amaçlı değil, aynı zamanda kurumsal kimlik inşası, itibar yönetimi ve uluslararası görünürlük açısından stratejik bir araç niteliği taşımaktadır.

Veriler, üniversitelerin resmî web sitelerinde yer alan kendilerini tanııtma metinlerinin manuel olarak toplanması yoluyla elde edilmiştir. Toplanan metinler, Lawrence Anthony (2017) tarafından geliştirilen AntConc 3.5.0 adlı açık kaynaklı metin analiz yazılımına yüklenmiş ve metinler bir bütün olarak derlenmiştir.

Veri çözümleme sürecinde metinler, Swales’in (1990) retorik adım analizi çerçevesine göre incelenmiştir. Her metinde yer alan adımlar belirlenmiş, bu adımların sıklığı, işlevi ve dilsel göstergeleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, üniversitelerin kendilerini nasıl konumlandıklarını, hangi dilsel stratejileri tercih ettiklerini ve kurumsal kimliği hangi temalar üzerinden inşa ettiklerini göstermeyi amaçlamaktadır.

Bu yöntemle çalışma, Türkiye’deki üniversitelerin dijital kimlik oluşturma süreçlerine dair söylemsel örüntüleri ortaya koymakta ve gelecekteki tanıtım metinlerinin hazırlanmasında kullanılabilecek retorik ve dilsel göstergelere ışık tutmaktadır.

Bulgular

Analiz sonucunda, üniversitelerin “Üniversite Tanıtımı” sayfalarında kullanılan metinlerde belirli retorik adımların (rhetorical moves) tekrar eden biçimde kullanıldığı görülmüştür. Çalışma kapsamında incelenen 10 araştırma üniversitesinin metinleri, Adım Analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. AntConc yazılımı üzerinden yapılan içerik taramaları, kelime sıklığı, sözcük öbekleri (n-grams) ve tematik kümelenmeler (clusters) gibi araçlarla desteklenmiştir.

Üniversitelerin “Kendini Tanıtma” genel çerçevesi incelendiğinde üç başlık kullanıldığı görülmüştür:

“Kurumsal”: Atatürk Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi.

“Üniversitemiz”: Boğaziçi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi

“Hakkında”: Uludağ Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Gebze Teknik Üniversitesi.

Bu web sayfaları; tanıtım, tarihçe, yönetim, kurumsal kimlik, misyon-vizyon, amaç ve hedefler, temel değerler, kampüs hayatı ve mevzuat alt başlıklarını içermektedir.

Retorik adımlara ilişkin bulgular incelendiğinde beş adım tespit edilmiştir. Bu adımlar ve web metinlerindeki alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Adım 1. Kurumsal Kimliği Sunma

Tüm üniversiteler bu adımı kullanmıştır. Metinlerde kurumun tarihi, vizyonu, misyonu ve değerleri vurgulanmıştır. Özellikle “köklü geçmiş”, “uluslararası standartlarda eğitim”, “araştırma öncelikli üniversite” gibi ifadeler sıkça tekrarlanmıştır.

- (1) “Köklü geçmişi, oturmuş gelenekleri, nitelikli eğitim-öğretim deneyimi, altyapısı, mükemmel kampüsü ve tam donanımlı araştırma kadrosu ile Karadeniz Teknik Üniversitesi, YÖK tarafından “Araştırma Üniversitesi” ünvanına layık görülmüş ve Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından da “5 Yıl Tam Akredite” edilmiştir.” (Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Adım 2. Akademik Üstünlüğü ve Araştırma Gücünü Vurgulama

Üniversitelerin büyük bölümü araştırma faaliyetlerini öne çıkaran dil kullanmıştır. “Araştırma üniversitesi”, “bilimsel mükemmeliyet”, “uluslararası projeler” gibi ifadeler belirgin olarak kullanılmıştır.

Üniversitelerin akademik kapasiteleri ve güçlü yönleri, kamuoyundaki itibarları ve tanınmaları için kimlik bilgilerinin en önemli yönü olarak kabul edilir. Bu nedenle, söz konusu üniversiteler eğitim, araştırma ve inovasyondaki güçlü yönlerini ve kapasitelerini iletmek için bu bölüme çok yer ayırmaktadır. Genellikle yüksek profilli fakülte ekiplerini, önde gelen akademik projeleri ve akademik araştırma başarılarını vurgularlar. Bu adım, kampüs olanakları, fakülte ekibi, yetenek geliştirme, disiplin yapısı, akademik araştırma, uluslararası değişim gibi konularda bilgi sunan bir dizi alt adıma ayrılabilir.

- (2) “Dokuz Eylül Üniversitesi’nde toplam 63 bine yakın öğrenci eğitim görmektedir. Bunlar arasında, 103 ülkeden gelen 4 bin 900’den fazla uluslararası öğrenci bulunmaktadır.

Üniversite bünyesinde 2 bin 900'e yakın akademik personel ve 2 bin 700'e yakın idari personel görev yapmaktadır.” (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Adım 3. Toplumsal Katkı ve Sorumluluk

Üniversite tanıtım metinlerinde toplumsal hizmet, sürdürülebilirlik ve bölgesel kalkınma gibi temalara vurgu yapılmıştır.

- (3) “Bilim, kültür, sanat ve sporun yaygınlaşmasında öncü, yeniliğe açık, sürdürülebilir bir gelecek hedefi ile eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve toplumsal katkı faaliyetlerini yerine getiren uluslararası bir üniversite olmaktır.” (Çukurova Üniversitesi)

Adım 4. Uluslararasılaşma ve Küresel Rekabet

“Uluslararası iş birlikleri”, “yabancı öğrenci kabulü”, “dünya üniversiteleri arasında yer almak” gibi ifadeler, analizde en sık rastlanan söylem kalıpları arasındadır.

- (4) “Gebze Teknik Üniversitesi, genç yaşıyla ülkemizin bilimsel üretkenlik ve teknoloji geliştirmede en hızlı yükselen üniversitelerinden biridir. Hem Türkiye’de hem de uluslararası arenada bilim ve yenilikte referans gösterilen GTÜ, öğrencilerine sadece güçlü bir akademik ortam değil, aynı zamanda dünya çapında geçerliliği olan bir diploma sunar.” (Gebze Teknik Üniversitesi)

Adım 5. Gelecek Odaklılık

Bazı metinlerde “geleceği inşa eden nesiller yetiştirme”, “yenilikçi eğitim” ve “sürdürülebilir gelecek vizyonu” gibi ileriye dönük ifadeler göze çarpmaktadır.

- (5) “Evrensel düzeyde araştırma yapmak, bilim ve teknoloji üretmek; yeniliğe ve değişime açık, girişimci, analitik düşünen, etik değerlere ve çevre bilincine sahip, çok yönlü ve alanında yetkin bireyler yetiştirmektir.” (Boğaziçi Üniversitesi)

Bu retorik adımların dağılımı, üniversitelerin tarihsel arka planı, bölgesel konumu ve misyon farklılıklarıyla ilişkilidir. Ancak genel eğilim, kurumsal meşruiyet ve akademik prestiji vurgulayan bir söylem stratejisidir.

Sonuç

Bu çalışma, Türkiye’deki araştırma üniversitelerinin web sayfalarında yer alan kendini tanıtmaya ilişkin metinlerinin söylem yapısını inceleyerek kurumların kendilerini tanıtmaya biçimlerinde hangi retorik stratejilerin öne çıktığını ortaya koymuştur. Bulgular, üniversitelerin büyük oranda benzer bir söylem çerçevesi içinde kendilerini sunduklarını göstermektedir. Bu benzerlik, üniversitelerin resmî kimlik metinlerinin kurumsal bir dil standardı içinde yazıldığını göstermektedir.

Sonuçlar üç temel açıdan değerlendirilebilir:

1. Kurumsal Kimlik ve Meşruiyet:

Üniversiteler, metinlerinde kurumsal güven ve itibarı destekleyen, tarihsel süreklilik ve akademik otorite vurgusu yapmaktadır. Bu, kamuya yönelik bir güven inşası işlevi taşımaktadır.

2. Akademik Rekabet ve Uluslararasılaşma:

Küresel yükseköğretim ortamında yer edinme isteği, web söyleminde “uluslararası iş birliği”, “araştırma gücü” ve “bilimsel mükemmeliyet” temalarıyla somutlaşmaktadır.

3. Toplumsal Katkı ve Değer Üretimi:

Üniversiteler yalnızca bilgi üretim merkezleri olarak değil, aynı zamanda topluma yön veren aktörler olarak kendilerini konumlandırmaktadır. Bu durum, web metinlerinde toplumsal sorumluluk söylemiyle ifade edilmektedir.

Bu sonuçlar, Türkiye’deki üniversite tanıtım metinlerinin retorik açıdan kurumsal prestij ve uluslararası meşruiyet ekseninde şekillendiğini ortaya koymaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, farklı üniversite türleri (vakıf, devlet, yeni kurulan vs.) arasında karşılaştırmalı söylem analizleri yapılarak bu eğilimlerin çeşitliliği daha ayrıntılı biçimde incelenebilir.

Kaynakça

Alexander, J. E. (2005). *Designing usable web interfaces*. New York: Prentice Hall.

Bilal, D., & Huang, X. (2019). Children’s web searching: The effectiveness of Google search results and ranking systems. *Information Processing & Management*, 56(4), 1452–1468.

Caglar, M., & Mentis, S. A. (2012). The usability of university websites: An evaluation by students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1218–1223.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.

Islam, A. N., & Tsuji, K. (2011). Evaluation of the usability of university websites. *Online Information Review*, 35(3), 464–483.

Kostaras, N., & Xenos, M. (2012). Assessing the quality of university websites: A benchmarking study. *The Electronic Journal of e-Learning*, 10(4), 464–474.

Li, J., Duan, Y., & Wu, H. (2017). Rhetorical moves in “About Us” sections of Chinese university websites. *Discourse and Communication*, 11(5), 491–509.

Mustafa, S. H., & Al-Zoua'bi, L. (2008). Usability of the academic websites of Jordan's universities: An evaluation study. *Proceedings of the International Arab Conference on Information Technology*, 1–9.

Ozcelik, E., Arsian, E., & Aytekin, T. (2006). Evaluation of Turkish university websites. *Proceedings of the 6th International Educational Technology Conference*, 135–140.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Torres, R., Cabezas, M., & Torres, M. (2019). Web accessibility evaluation of university websites. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(2), 127–139.

Villanueva, M., Durán, P., & García, R. (2018). The rhetoric of institutional identity: Spanish university websites as promotional discourse. *Journal of Pragmatics*, 128, 68–82.

Xiong, T., & Li, J. (2020). National identity construction on university websites: A cross-cultural analysis. *Journal of English for Academic Purposes*, 46, 100901.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2017). *Araştırma Odaklı Misyona Farklılaşması ve İhtisaslaşma Programı*. Ankara: YÖK Yayınları.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2023). *Araştırma üniversiteleri performans sıralaması raporu*. Ankara: YÖK Yayınları.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: DOES IT ENHANCE OR UNDERMINE CRITICAL THINKING? A REVIEW OF EXISTING EVIDENCE

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE YAPAY ZEKÂ: ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİ GÜÇLENDİRİR Mİ, ZAYIFLATIR MI? MEVCUT KANITLARIN ANALİZİ

Sevil AGHAYEVA¹

Abstract

This study examines the potential impact of artificial intelligence (AI) on critical thinking skills within English language teaching (ELT). As digital technologies and intelligent systems become increasingly integrated into education, their influence on the development of students' cognitive abilities becomes a subject of growing concern. Tools such as ChatGPT, Grammarly, and AI-based learning platforms are widely used to support language instruction. However, while these technologies can enhance learner autonomy and provide real-time feedback, there is debate about whether they promote or diminish independent and analytical thinking. This paper conducts a literature-based review to assess the current findings on the relationship between AI-assisted learning and critical thinking in ELT settings. The analysis reveals that AI tools can either foster or hinder critical thinking depending on how they are implemented. When used as supplementary aids that encourage student reflection, argumentation, and language creativity, AI may support critical engagement. Conversely, if learners rely too heavily on AI for ready-made answers or passive consumption, their critical faculties may weaken over time. The findings emphasize the need for deliberate pedagogical strategies and teacher guidance to ensure that AI use in language classrooms contributes positively to learners' intellectual development. The paper concludes with recommendations for teachers, curriculum designers, and researchers to strike a balance between technological efficiency and critical pedagogy.

Keywords: artificial intelligence, English language teaching, critical thinking, digital tools, student autonomy, language education

Introduction

In recent years, artificial intelligence (AI) has emerged as a transformative force across various sectors, including education. In English language teaching (ELT), AI-powered tools such as ChatGPT, Grammarly, and language-learning applications have rapidly gained popularity among both educators and learners. These tools offer a wide range of capabilities – from grammar correction and instant translations to personalized feedback and interactive conversation simulations – making them highly attractive for modern language instruction (Godwin-Jones, 2021).

While the adoption of AI in ELT brings undeniable benefits, it also raises important questions about its impact on students' cognitive development, particularly in terms of critical thinking. Critical

¹ Academic Writing and Information Literacy Instructor, ADA University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Baku, Azerbaijan, siaghayeva@ada.edu.az

thinking is an essential skill in language learning as it enables learners to analyze texts, construct arguments, and engage meaningfully with language content (Facione, 2015). However, there is growing concern that AI tools, when used without proper guidance, might lead to passive learning habits or over-reliance on automated answers, thus potentially undermining students' ability to think independently (Boulton, 2022; Hockly, 2018).

Some scholars argue that AI can support critical thinking if integrated purposefully within pedagogy, encouraging learners to evaluate, interpret, and reflect rather than merely consume outputs (Zawacki-Richter et al., 2019). Others caution that when students use AI systems as shortcuts, bypassing cognitive effort, this may diminish their engagement in deep learning processes (Luckin et al., 2016). These contradictory viewpoints reveal a pressing need to critically examine how AI tools are influencing the development of higher-order thinking skills in ELT contexts.

This paper explores the dual potential of AI in ELT – as a supportive tool that can enhance critical thinking and as a risk factor that may suppress it. Through a review of existing literature and examples from classroom practices, the study aims to evaluate how AI tools are influencing students' analytical thinking and decision-making processes in language learning contexts. By doing so, the paper seeks to provide insights into how educators can integrate AI into ELT in a way that supports, rather than replaces, critical engagement with the language.

Theoretical Background

The integration of artificial intelligence (AI) into education is supported by several educational and cognitive theories that highlight its potential to foster or hinder critical thinking. At the core of the debate is the construct of critical thinking, commonly defined as purposeful, self-regulatory judgment involving analysis, evaluation, and inference (Facione, 2015). Within language education, critical thinking is essential for learners to navigate meaning, challenge perspectives, and develop coherent arguments.

From a constructivist perspective, learners actively construct knowledge through engagement and interaction. AI technologies, particularly those offering adaptive feedback and real-time interaction, can create learning environments that encourage inquiry and reflection (Luckin et al., 2016). For example, conversational AI systems like ChatGPT can simulate authentic communicative tasks, enabling learners to negotiate meaning and evaluate responses. Such interaction aligns with Vygotsky's notion of the Zone of Proximal Development, where learners progress through guided participation and scaffolding (Vygotsky, 1978).

However, cognitive load theory offers a counterbalance to overly enthusiastic adoption of AI in pedagogy. It warns that learners can experience overload when engaging with complex tools

without appropriate instructional design, thus impairing deep learning and critical thinking (Sweller, 1994). When AI delivers instant solutions or corrects errors without explanation, it may reduce learners' motivation to analyze, revise, and internalize knowledge – key processes for critical development.

Additionally, Bloom's Taxonomy provides a framework to understand the levels of cognitive engagement fostered by AI tools. While many applications support lower-order thinking skills such as remembering and understanding, fewer are intentionally designed to promote higher-order skills like evaluating and creating (Anderson & Krathwohl, 2001). This highlights the importance of intentional pedagogical use of AI to align with learning objectives that cultivate critical thinking.

In summary, the theoretical landscape reveals both opportunities and challenges in using AI to support critical thinking in ELT. Constructivist models endorse its use for reflective learning, while cognitive theories caution against superficial engagement. Therefore, effective integration of AI in language education requires a balanced approach rooted in sound pedagogical principles.

Methodology

This study adopts a qualitative, literature-based review methodology to examine the relationship between artificial intelligence (AI) and critical thinking in English language teaching (ELT). The primary objective is to synthesize existing academic research, policy reports, and theoretical contributions in order to evaluate the pedagogical implications of AI integration in language classrooms, particularly its influence on learners' critical thinking skills.

A systematic search strategy was employed to gather relevant sources published between 2015 and 2024. Academic databases such as ERIC, Scopus, Web of Science, and Google Scholar were used to identify peer-reviewed journal articles, conference proceedings, and institutional reports. Keywords included combinations of “artificial intelligence”, “critical thinking”, “English language teaching”, “AI in education”, and “language learning technologies”. Studies were selected based on their relevance to one or more of the following criteria:

1. Examination of AI tools (e.g., ChatGPT, Grammarly, Duolingo) in ELT contexts
2. Discussion of cognitive or critical thinking outcomes in AI-mediated learning
3. Theoretical analyses or empirical data on student engagement and pedagogy

After initial screening, 32 sources were reviewed in-depth. Both theoretical and empirical studies were considered, with a focus on how AI is used in instructional design, student autonomy, interaction, and formative feedback. Thematic analysis was applied to extract key findings related to the enhancement or erosion of critical thinking in AI-supported ELT environments.

This methodology allows for a broad yet focused understanding of current trends, tensions, and opportunities within the field. While the study does not include primary data collection, its systematic approach provides a reliable overview of existing evidence and identifies areas where further research is needed. Moreover, it aims to bridge the gap between technological innovation and pedagogical effectiveness by contextualizing AI use within the frameworks of cognitive and constructivist learning theories.

Findings from the Literature

The literature reviewed reveals a nuanced and evolving relationship between artificial intelligence (AI) and critical thinking in English language teaching (ELT). Broadly, three main themes emerged: (1) the supportive role of AI in enhancing learner autonomy and metacognition; (2) the risk of cognitive passivity and overdependence on AI-generated content; and (3) the decisive impact of pedagogical mediation on outcomes.

Firstly, several studies suggest that when used strategically, AI tools can foster critical thinking by enabling learners to reflect on their language use, test hypotheses, and receive personalized feedback (Godwin-Jones, 2021; Zawacki-Richter et al., 2019). Applications such as Grammarly allow students to identify and correct patterns of error, promoting self-awareness in writing. Similarly, interaction with AI-based dialogue systems can provide opportunities for reflection and iterative thinking, especially when learners are encouraged to justify their choices or revise responses based on prompts (Hockly, 2018).

Secondly, the literature also warns about the potential for diminished cognitive effort when AI is used uncritically. Luckin et al. (2016) and Boulton (2022) highlight that when students rely on AI to generate text or answers without processing information themselves, it may lead to surface-level engagement and erosion of independent thinking skills. The ability to think critically is not simply a by-product of access to information, but of the mental engagement with that information. Automated suggestions or pre-written content may short-circuit the learning process unless accompanied by tasks that demand evaluation, comparison, or synthesis.

Finally, the role of educators emerges as a key determinant of how AI affects learners' critical thinking. Studies emphasize that AI tools are neither inherently beneficial nor harmful; their impact depends on instructional design and teacher guidance (Zawacki-Richter et al., 2019; Luckin et al., 2016). Teachers who design activities that integrate AI as a means for exploration, questioning, and feedback – rather than answer generation – are more likely to see positive outcomes in student thinking. This underscores the importance of aligning AI implementation with pedagogical goals that prioritize higher-order thinking.

In summary, the literature supports a balanced view: AI can enhance critical thinking in ELT when it is used as a scaffold rather than a substitute. The determining factor lies not in the tool itself but in the way it is framed within the learning process.

Discussion

The findings from the literature review reveal that the relationship between artificial intelligence (AI) and critical thinking in English language teaching (ELT) is highly dependent on how AI tools are implemented within instructional practices. While AI applications such as Grammarly and ChatGPT offer promising opportunities for learner engagement, they do not inherently cultivate critical thinking. Instead, it is the pedagogical framing of these tools that determines their impact.

Drawing on constructivist learning theories, the discussion supports the view that AI tools can serve as effective scaffolds when integrated purposefully. Learners are more likely to engage critically when tasks involve evaluating AI outputs, comparing alternatives, or revising content based on AI-generated suggestions (Luckin et al., 2016; Godwin-Jones, 2021). For instance, students who are required to analyze AI-generated essays or arguments are more likely to apply metacognitive strategies such as questioning assumptions, identifying logical fallacies, and justifying revisions. These activities correspond to higher-order thinking skills in Bloom's Taxonomy, such as evaluating and creating (Anderson & Krathwohl, 2001).

On the other hand, the discussion highlights legitimate concerns about overdependence on AI, particularly when learners treat these tools as answer-providers rather than thought-partners. When learners bypass cognitive engagement in favor of instant solutions, their critical faculties may atrophy over time (Boulton, 2022). This is especially problematic in writing tasks, where the process of planning, drafting, and revising is crucial to the development of analytical thinking. Passive use of AI tools may result in superficially correct outputs, but with limited cognitive or linguistic growth.

Furthermore, the role of teachers remains central. As facilitators of learning, teachers must create structured opportunities for students to engage critically with AI tools rather than rely on them passively. Instructional strategies such as reflective writing, peer review of AI-assisted outputs, and metacognitive questioning can help learners develop both linguistic competence and critical reasoning (Zawacki-Richter et al., 2019). In this way, AI becomes not a replacement for thinking, but a catalyst for deeper inquiry.

The discussion also suggests that institutional and curriculum-level decisions play a key role in shaping how AI is positioned in language education. Without clear pedagogical frameworks and teacher training, the integration of AI may risk being shallow and driven by convenience rather than educational value.

Table 1. Potential Benefits of AI Tools for Critical Thinking in ELT

AI Tool/Feature	Cognitive Skill Supported	Pedagogical Opportunity
Grammarly	Metacognition, self-correction	Learners analyze and revise writing independently
ChatGPT	Argumentation, reflection	Students evaluate AI responses, formulate ideas
Automated feedback systems	Error analysis, noticing	Encourages noticing gaps and correcting strategies
AI chatbots (dialogue)	Interpretation, hypothesis testing	Simulate conversations for real-time reasoning

Note. This table illustrates how different AI tools can promote critical thinking when integrated into instructional tasks that emphasize reflection, self-correction, and evaluative reasoning.

Table 2. Risks of AI Use Without Pedagogical Framing

Observed Risk	Description	Cognitive Impact
Overreliance on AI-generated content	Students accept outputs without analysis	Reduces independent thinking
Passive learning behavior	Learners bypass mental effort	Hinders problem-solving abilities
Surface-level engagement	Focus on correct answers, not understanding	Weakens deeper learning strategies
Decreased motivation to revise	AI provides "perfect" output instantly	Limits resilience in learning process

Note. This table summarizes how excessive dependence on AI tools may reduce learners' critical thinking and autonomy if not properly guided.

Table 3. Pedagogical Strategies to Promote Critical Thinking with AI

Strategy	Implementation Example	Expected Outcome
AI output comparison tasks	Students compare AI-generated vs. human-written texts	Enhances analytical thinking and judgment
Reflective writing after AI use	Learners write a journal about how they used AI in an assignment	Promotes metacognition and self-regulation
Peer review of AI-supported tasks	Students critique each other's AI-revised texts	Encourages argumentation and justification
Teacher-guided questioning	Instructor asks "Why did the AI suggest this?" during class	Fosters interpretation and deeper inquiry

Note. This table presents sample instructional strategies that help transform AI from a passive support tool into an active catalyst for student thinking, reasoning, and reflection.

Conclusion and Recommendations

This study has examined the complex relationship between artificial intelligence (AI) and critical thinking in English language teaching (ELT), drawing from current literature and theoretical frameworks. The review indicates that AI technologies, when used intentionally and pedagogically, can support the development of critical thinking by promoting learner reflection, individualized feedback, and language experimentation. However, the same tools may undermine cognitive engagement if learners depend on them passively or use them without proper instructional guidance.

The findings suggest that the educational value of AI in ELT is not inherent in the technology itself but in the way it is integrated into learning environments. Constructivist and cognitive learning theories emphasize that AI must be embedded in tasks that challenge students to evaluate, justify, and

revise their language choices. Without such intentional design, AI risks functioning as a shortcut to answers rather than a stimulus for inquiry.

To ensure that AI enhances rather than replaces critical thinking, several recommendations can be made:

1. Pedagogical integration: Teachers should use AI tools as scaffolds, not solutions. Designing tasks that require students to critique, compare, or revise AI-generated content can foster deeper engagement.

2. Teacher training: Educators must be equipped with the digital and pedagogical skills necessary to integrate AI meaningfully. Professional development should focus on aligning AI usage with cognitive and critical thinking goals.

3. Reflective practice: Learners should be encouraged to reflect on how and why they use AI tools, promoting metacognitive awareness and ownership of learning.

4. Curriculum design: Institutions should include AI literacy and critical digital pedagogy as components of language curricula to prepare students for responsible and thoughtful technology use.

5. Further research: More empirical studies are needed to explore the long-term effects of AI on critical thinking, especially across different proficiency levels, learning contexts, and cultural backgrounds.

In conclusion, AI has the potential to transform English language education – but only if it is used to complement, not substitute, the critical thinking process. Educators, institutions, and learners must work collaboratively to ensure that technology enhances human cognition rather than diminishing it.

References

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York: Longman.

Boulton, A. (2022), *Language Learning and Technology: New Trends and Tools*, London: Routledge.

Facione, P. A. (2015), *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*, Insight Assessment.

Godwin-Jones, R. (2021), "Emerging Technologies: Will AI Recast Language Teaching?", *Language Learning & Technology*, 25(1), 4–13.

Hockly, N. (2018), "Artificial Intelligence in Language Teaching", *ELT Journal*, 72(4), 387–396.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016), *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*, Pearson Education.

Sweller, J. (1994), “Cognitive Load Theory, Learning Difficulty, and Instructional Design”, *Learning and Instruction*, 4(4), 295–312.

Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019), “Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27.

POETIC ANTROPONIMIC UNITS IN W. SHAKESPEARE`S WORKS

W. SHAKESPEARE'İN ESERLERİNDE ŞİİRSEL ANTROPONYUM BİRİMLER

Sevinc SELİMOVA¹

Abstract

Poetic onomastics is widely spread both in classical and contemporary literature. There are two main areas of poetic onomastics: the onomastic units which are used in oral literature and the onomastic units which are used in written literature. One can meet poetic onomastic units in legends, tales, epics and so on. Onomastic units are widely encountered in both classical and literary literature. Unlike the onomastics in linguistics, the field of science dealing with this area of onomastics in literature is called poetic onomastics. Poetic onomastics is considered a newly researched area in linguistics. In written literature, the writer provides a wide range of information about individuals, their characteristic features, place names and important historical events. Antroponimia is one of the departments of onomalogy. Names, surnames, titles, nicknames and pseudonyms are studied here. Poetic anthroponyms are considered to be an important part of anthroponyms. Here, names, surnames, titles and pseudonyms, style characteristics of individual names and other issues are investigated. In certain cases, the writer is considered to create a kind of artistic image through the names given to the characters. The personal names used by the writer in artistic works should be analyzed. This analysis can provide the reader with detailed information about the period the work belongs to and the historical events occurring at that time. Therefore, in our opinion, special attention should be paid to the analysis of poetic anthroponyms in artistic works. William Shakespeare is a world-famous English playwright who has gifted us a multitude of works in classical literature. His works span various genres: both comedy and tragedy. In several of his works, such as "Hamlet", "Romeo and Juliet", "Othello", and "King Lear", Shakespeare has created unforgettable characters. These characters not only create an artistic image in the work but also provide us with extensive information about that era. Being a famous English playwright W. Shakespeare used many poetic anthroponyms in his works. William Shakespeare chose names in his works that had not been used before. After that, those anthroponymic units, that is, names began to be widely used. In the article the author tries to investigate some of them taken from famous W.Shakespeare`s works

Keywords: Onomastics, poetic anthroponimia, W.Shakespeare, "Twelfth Night"

Öz

Şiirsel onomastik hem klasik hem de çağdaş edebiyatta yaygın olarak kullanılmaktadır. Şiirsel onomastiğin iki ana alanı vardır: sözlü edebiyatta kullanılan onomastik birimler ve yazılı edebiyatta kullanılan onomastik birimler. Efsanelerde, masallarda, destanlarda vb. şiirsel onomastik birimlere rastlamak mümkündür. Onomastik birimler hem klasik hem de edebi edebiyatta yaygın olarak karşımıza çıkar. Dilbilimdeki onomastikten farklı olarak, edebiyatta bu onomastik alanıyla ilgilenen bilim alanına şiirsel onomastik denir. Şiirsel onomastik, dilbilimde yeni araştırılan bir alan olarak kabul edilir. Yazılı edebiyatta yazar, bireyler, karakteristik özellikleri, yer adları ve önemli tarihi olaylar hakkında geniş bir bilgi yelpazesi sunar. Antroponimi, onomalojinin bölümlerinden biridir. Adlar, soyadları, unvanlar, lakaplar ve mahlaslar burada incelenir. Şiirsel antroponimler, antroponimlerin önemli bir parçası olarak kabul edilir. Burada adlar, soyadları, unvanlar ve takma adlar, bireysel adların üslup özellikleri ve diğer konular incelenmektedir. Bazı durumlarda, yazarın karakterlere verilen adlar aracılığıyla bir tür

¹ PhD in Philology, Senior Lecturer, Azerbaijan University of Languages, Baku, Azerbaijan, salimovasevinc00@gmail.com

sanatsal imge yarattığı düşünülmektedir. Yazarın sanatsal eserlerde kullandığı kişisel adlar analiz edilmelidir. Bu analiz, okuyucuya eserin ait olduğu dönem ve o dönemde meydana gelen tarihsel olaylar hakkında ayrıntılı bilgi sağlayabilir. Bu nedenle, kanaatimizce, sanatsal eserlerdeki şiirsel antroponimlerin analizine özel dikkat gösterilmelidir. William Shakespeare, klasik edebiyatta bize çok sayıda eser hediye etmiş dünyaca ünlü bir İngiliz oyun yazarıdır. Eserleri çeşitli türlere yayılmıştır: hem komedi hem de trajedi. Shakespeare, “Hamlet”, “Romeo ve Juliet”, “Othello” ve “Kral Lear” gibi birçok eserinde unutulmaz karakterler yaratmıştır. Bu karakterler eserde yalnızca sanatsal bir imge yaratmakla kalmaz, aynı zamanda bize o dönem hakkında kapsamlı bilgi de sağlar. Ünlü bir İngiliz oyun yazarı olan W. Shakespeare, eserlerinde birçok şiirsel antroponim kullanmıştır. William Shakespeare, eserlerinde daha önce hiç kullanılmamış isimler seçmiştir. Bundan sonra, bu antroponim birimler, yani isimler yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Yazar, makalede ünlü W. Shakespeare'in eserlerinden alınan bazılarını incelemeye çalışmaktadır.

Anahtar Kelimeler: ad bilimi, şiirsel antroponim, W. Shakespeare, “On İkinci Gece”

Onomastics, which is considered a branch of linguistics that studies and analyzes proper names, studies the structure of names from both semantic and grammatical points of view, their typology, classification, history of study, lexical and stylistic features, and other such issues. The etymology of proper names in each language tells us about the history and past of that language.

As we know, the study of onomastic units from a semantic point of view is one of the main topics in linguistics. In this field of science, onomastic units play a kind of tool in the formation of onomastics. In addition to being divided into parts within themselves, each part is also divided into areas within itself, both in meaning and in structure. From this point of view, the study of onomastic units in English is of great importance. Thus, anthroponymy, which is considered one of the largest areas of onomastics, consists of personal names, surnames, nicknames, titles and pseudonyms. If we look at the English language, there is a huge number of both local and borrowed anthroponyms. The fact that names are based on various, including foreign, sources indicates the past heritage of the people. In fiction, a special place is given to onomastic units, leading to their analysis from a poetic perspective. Thus, poetic onomastic units find a unique place in word creation.

Onomastic units are widely found in both classical and fiction. Unlike onomastics in linguistics, the scientific field that deals with this area of onomastics in literature is called poetic onomastics. Poetic onomastics is considered a newly studied field in linguistics.

Although poetic onomastics is a new scientific field, its object of research is wide. Here, the images in works of fiction and the names given to the places in which they are described are analyzed. At the same time, special attention is paid to issues such as the lexical and stylistic characteristics of onomastic units in literary works, the role of onomastic units in further increasing the existing ideological and artistic influence of the work, the special nature of proper names in literary literature, ethnic names, artistic imagery of onomastic units, proper name creation in literary works, syntactic

and semantic features of proper names in literary works, analysis of individual onomastics of any writer, etc. (Qurbanov, 1988, p. 3).

A. Gurbanov notes in his book "Poetic Onomastics" that onomastics in literary literature is analyzed and studied in two directions. One of them is certain onomastic units used in oral literature, the other is certain onomastic units used in written literature. The onomastic units used in oral literature are different from those used in written literature. Each of them has its own special characteristics. If abstract nouns are the basis of oral literature, then real names form in written literature (Qurbanov, 1988, p. 6).

The role of onomastic units found in examples of oral folk literature is their ability to create artistic images. Poetic onomastic units used and used in oral literature can be found in various legends, tales, fairy tales, epics.

Several examples of onomastic units used in oral folk literature can be given. For example: The famous onomastic units used in Egyptian legends can be attributed to the sun god Ra. There are various legends about him. In Greek legends, onomastic units can be attributed to such images as Poseidon, Hydra, Titans, Hercules, etc.

With the proper names used in written literature, the author provides detailed information about certain individuals, their characteristic features, toponyms or important historical events. The writer, in a way, creates a real idea of the images in the mind of the reader.

Let's look at a few examples from written literature. Charles Dickens used many characters in his work "Oliver Twist". In that work, besides the name Oliver, characters such as Fagin, Mr. Brownlow, Nancy, Mr. Grimwig, etc. are also of interest.

Anthroponymics is considered the largest section of onomastics. Anthroponymics is divided into 2 parts according to the field of study: main names and auxiliary names. Main names include personal names, patronymics, surnames. Auxiliary names include nicknames, titles and pseudonyms (Qurbanov, 2004, p. 14).

A main section of anthroponymics is poetic anthroponymics. Poetic anthroponymics provides information about the names, surnames, nicknames and titles, pseudonyms, personal names used in both written and oral folk literature and their lexical stylistic features, the function they carry, imagery, etc.

There are a number of features of poetic anthroponymics. The most important of these is the presence of artistic shades of meaning in the anthroponym used. In other words, the writer does not choose the names he gives to the characters by chance when writing the work.

In some cases, the writer is considered to create a kind of artistic image through the names he gives to the characters.

The personal names used by the writer in works of art should be analyzed. This analysis can provide the reader with detailed information about the period to which the work belongs, about the historical event that took place at that time. Therefore, in our opinion, special attention should be paid to the analysis of poetic anthroponyms in works of art.

W. Shakespeare is a world-famous English playwright and gave us a large number of works of classical literature. His works were written in various genres: both comedy and tragedy. W. Shakespeare created unforgettable images in a number of his works – “Hamlet”, “Romeo and Juliet”, “Othello”, “King Lear”. These images, in addition to creating an artistic image in the work, also gave us extensive information about that period.

The tragedy “Othello” is one of Shakespeare's works in which the main character is named. Although there are various characters in the work, the plot revolves around several main characters. Othello is the main character and also a general serving in the army. Desdemona is Othello's beloved lady and wife. In addition to the main characters, there are two main characters in the work: Cassio and Iago; Cassio is a positive character, and Iago is a negative character.

Shakespeare's “Twelfth Night or What You Will”, written in 1601-1602, is one of the works with a happy ending. The work was written to bid farewell to the Christian holiday of Christmas. The events in the work revolve around the shipwreck of two twins, Viola and Sebastian, and the disappearance of Sebastian, and Viola's disguise as Cesario. Later, Viola serves Duke Orsino and falls in love with him. However, because Viola introduces herself as Cesario, a character named Olivia loves her. The work ends with a happy ending. Sebastian, who was lost in a shipwreck, returns and events begin to unfold in a completely different direction. At the end of the work, Orsino and Viola, Sebastian and Olivia are together.

Viola can be considered the main character of the work because all the events take place around her. However, it is interesting that the name “Viola” is not used until the end of the work. This name, namely “Viola”, was first used by Shakespeare. Being of Latin origin, it means “violet”, i.e. purple. In some sources, the meaning of this name is used as “rose” (Rıbakın, 1989, p. 185).

Olivia is the name of another female character in the work. This name is also among the names first used by Shakespeare. At the time the work was created, this name was not very popular. This name was used in the 1970s in the US television series “The Waltons”. This name is also of Latin origin. It can be assumed that the names “Oliver” and “Olivia” are derived from the word “olive”, i.e. olive. Olivia is considered a positive character in the work. Although she falls in love with Cesario,

who has changed his identity, we see that at the end of the work she marries Viola's twin brother Sebastian (Rıbakın, 1989, p. 102).

Duke Orsino is another main character in the work. The name Orsino is also of Latin origin and this name was first used in the work by William Shakespeare. This name is considered to be the Italian version of the name Ursinus, which is of Roman origin. The names Urs, Ursus mean "bear".

Sebastian is the name of a hero in the work who is lost in a shipwreck. The name Sebastian is also considered to be a name of Latin origin and is derived from the Latin name Sebastianus, which means respected, noble in translation.

In addition to these four main characters, there are other characters in the work: Antonio, Malvolio, Maria, Feste, Fabian, Valentine, Curio and others.

Antonio is one of the main characters in the work. He saves Sebastian from death after a shipwreck and takes him back home. Antonio is a name of Roman origin (Antonius). At the same time, "Antonio" is the name of the main character in another work "Merchant of Venice".

Marvolio – He is a servant in Olivia's house and thinks that Olivia loves him. Marvolio is a name of Latin origin. In Latin, "mier" means peace, "vald" means rule.

Sir Toby (Sir Toby) – Olivia's uncle. The name Toby originated from the name Tobias. It was a name given to both women and men in the Middle Ages.

Maria – A name of Latin origin. This name also has variants such as Mariam, Miryam. "mry" and "mr" are taken from the words for love.

In other works of W. Shakespeare, interesting names can also be found. For example: Adrian (in "Coriolanus"), Adriana (in "The Comedy of Errors"), Alexas (in "Antonio and Cleopatra"), Aliena ("As You Will") and so on.

W. Shakespeare created several interesting characters in the tragedy "Macbeth" (1606-1607). Thus, the play contains interesting characters such as Macbeth, Duncan, Banquo, Macduff, etc. The anthroponyms belonging to these characters have interesting meanings. It should be noted that the origin of the names of most characters in this tragedy belongs to Scotland.

The name Macbeth (the main character of the work) is of Scottish origin. It is a shortened version of the name "Mac Betad" and is translated as "living, breathing son". In general, since this tragedy is related to Scotland, we can come across more anthroponyms belonging to this country. Duncan is one of the names of other main characters in the play. This name means "dark-haired warrior" and is of Scottish origin. In W. Shakespeare's "Macbeth", Duncan is the king of Scotland and one of the main characters of the tragedy.

Another character in the play is Banquo, a Scottish soldier, Macbeth's friend and confidant. In the tragedy, Macbeth and Banquo encounter three witches who predict that Macbeth will become king and Banquo's predecessors will come to power. The name Banquo is also of Scottish origin and means "brave, brave".

The name Macduff is also of Scottish origin and means "dark, dark". In the play, Macduff appears in only one scene and creates the image of a traitor; when the murderers attack the castle, he tells them the location of his wife and is tragically killed along with his family.

The names of other characters in the work: Gekata, Flans, Lennox, Ross, Donalbain, etc.

In this tragedy, W. Shakespeare uses rare, rarely used names (mainly of Scottish origin) for that period. This approach is primarily due to the fact that W. Shakespeare wants to give more reality to the events (the events taking place in the tragedy take place in Scotland in the Middle Ages).

In fact, the use of such anthroponyms in W. Shakespeare's works is not accidental. The author, as if trying to reflect that historical period, reality, the color of the country where the events take place, tries to revive images in the reader's mind. If in the tragedy "Macbeth" we see that the events take place in Scotland and, accordingly, the characters bear names belonging to Scotland, then in another tragedy of W. Shakespeare, "Julius Caesar", the events take place in ancient Rome. If we look at the names of the characters, we can find interesting anthroponyms such as Julius, Cicero, Mark Antony, Marcus Junius Brunus, Publius Servilius Casca, Calpurnia, Octavius Caesar, Publius, etc. These anthroponyms are of Latin origin, and with their help the author tries to prove that the events that took place in Ancient Rome are real.

As we have seen, William Shakespeare chose names that had not been used before in a number of cases in his works. After that, these anthroponymic units, that is, names, began to be widely used. By using the names that he used in the works and belonged to some people (Scottish, Latin, Greek, etc.), the author added a special color to that work.

References

- Qurbanov, A. (1988). *Poetik onomastka*. Bakı: API.
- Qurbanov, A. (2004). *Azərbaycan onomalogiyasının əsasları*. I cild. Bakı: Nurlan.
- Qurbanov, A. (2004). *Azərbaycan onomalogiyasının əsasları*. II cild. Bakı: Nurlan.
- Qurbanova, F. (2010). *İngilis və alman antroponimlərinin linqvistik xüsusiyyətləri*. Bakı: Elm və təhsil.
- Rıbakın, A. İ. (1989). *Slovar angliyskih liçnih imen (Dictionary of English Personal Names) 4000 imen*. Moskva: Russkiy yazık

THE REPRESENTATION AND INTERPRETATION OF ASHIG ART IN ENGLISH

ÂŞIK SANATININ İNGİLİZCEDE TEMSİLİ VE YORUMU

Shahla Badir NAGHIYEVA¹

Abstract

This article explores the English translation and interpretation of Azerbaijani ashig poetry, focusing on two interrelated areas: the poetry of Ashig Basti, a notable 19th-century female ashig, and the classical love story-the dastan “Tahir and Zohra”. Through an analysis of Ashig Basti’s poetic legacy, the study highlights key themes such as sorrow, female subjectivity, and resistance to patriarchal norms. Her emotionally charged verses reflect deeply personal experiences, notably the trauma of her beloved’s public execution, which she transforms into lyrical expression. The article examines how these themes resonate with English-speaking scholars of folklore and oral literature.

Particular attention is given to the cultural translation of symbols such as Novruz, idiomatic expressions, and oral poetic structures. These elements are not only linguistically adapted but also culturally interpreted to preserve the original artistic and emotional force of the poems in English. The article considers how translating such culturally embedded material requires more than linguistic equivalence – it demands sensitivity to historical context, metaphorical depth, and poetic voice.

The second part of the article focuses on the translation of the dastan “Tahir and Zohra”, based on H. Tahmasib’s written version. This translation seeks to maintain both narrative flow and aesthetic integrity, following the principle of “double fidelity” – faithfulness to both the content and the form of the original. The preservation of names, rhythmic patterns, and poetic metaphors is prioritized to ensure that the English version remains true to the epic’s linguistic beauty and cultural roots.

By examining both lyrical and narrative traditions within ashig literature, the article demonstrates the potential for meaningful intercultural exchange through literary translation. It argues that, when carried out with poetic and cultural sensitivity, the English rendering of ashig poetry and dastans can serve as a powerful means of preserving and sharing Azerbaijani cultural memory. Ultimately, the study positions translation as both a literary and cultural act, one that not only bridges linguistic gaps but also fosters global dialogue about heritage, identity, and emotional expression.

Keywords: Ashig poetry, Azerbaijani folk literature, literary translation, cultural transference, Ashik Basti

ÖZ

Bu makale, Azerbaycan âşık şiirinin İngilizceye çevrilmesi ve yorumlanmasını iki birbiriyle bağlantılı alan üzerinde odaklanarak incelemektedir: 19. yüzyılın önde gelen kadın âşıklarından

¹ Doctor of Sciences in Philology, Professor, Azerbaijan University of Languages, Department of *Germanic Languages Translation Theory and Practice*, Baku, Azerbaijan, shnagiyeva@adu.edu.az

Âşık Bastı'nın şiirleri ve klasik bir aşk hikâyesi olan “Tahir ile Zöhre” destanı. Âşık Bastı'nın şiir mirasının analizi aracılığıyla makalede hüznün, kadın öznelik deneyimi ve ataerkil normlara karşı direnç gibi temel temalar vurgulanmaktadır. Onun duygusal yoğunluk taşıyan dizeleri, özellikle sevgilisinin halka açık infazı gibi kişisel travmaları yansıtırken, bu deneyimleri lirik bir ifadeye dönüştürmektedir. Çalışma ayrıca, bu temaların halkbilimi ve sözlü edebiyatla ilgilenen İngilizce konuşan araştırmacılarla nasıl yankı bulduğunu incelemektedir.

Özellikle Nevruz, deyimler ve sözlü şiirsel yapılar gibi sembollerin kültürel çevirisine dikkat çekilmektedir. Bu unsurlar yalnızca dilsel açıdan uyarlanmakla kalmamakta, aynı zamanda kültürel olarak da yorumlanarak şiirlerin İngilizce versiyonunda özgün sanatsal ve duygusal gücün korunması amaçlanmaktadır. Makalede, böylesine kültürel açıdan derinlemesine kökleşmiş unsurların çevirisinin yalnızca dilsel eşdeğerlikten ibaret olmadığı; tarihsel bağlama, mecazi derinliğe ve şiirsel sese duyarlılık gerektirdiği ortaya konulmaktadır.

Makalede ayrıca H. Tahmasib'in yazılı versiyonuna dayanan “Tahir ile Zöhre” destanının çevirisine odaklanılmaktadır. Bu çeviride anlatı akışının ve estetik bütünlüğün korunması hedeflenmiş, “çifte sadakat” ilkesine – yani hem içeriğe hem de biçime bağlı kalmaya – öncelik verilmiştir. İsimlerin, ritmik kalıpların ve şiirsel metaforların korunmasına önem verilerek, İngilizce versiyonun destanın dilsel güzelliğine ve kültürel köklerine sadık kalması sağlanmıştır.

Hem lirik hem de anlatı geleneğini kapsayan bu inceleme, edebî çeviri yoluyla anlamlı bir kültürlerarası etkileşim olanağını gözler önüne sermektedir. Makale, şiirsel ve kültürel duyarlılıkla gerçekleştirilen çevirilerin, âşık şiiri ve destanların İngilizceye aktarılmasını Azerbaycan kültürel hafızasının korunması ve paylaşılması için güçlü bir araç haline getirebileceğini savunmaktadır. Sonuç olarak çalışma, çeviriyi yalnızca bir edebî eylem değil, aynı zamanda bir kültürel eylem olarak konumlandırmakta; dilsel boşlukları köprülemenin ötesinde, miras, kimlik ve duygusal ifade üzerine küresel bir diyalogu teşvik ettiğini ileri sürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Âşık şiiri; Azerbaycan sözlü halk edebiyatı, edebî çeviri; kültürel aktarım, Âşık Bastı

One of the principal branches of Azerbaijani oral folk literature, the art of the *ashiq* possesses a rich history of development. In earlier periods, *ashiq* poetry was created and transmitted orally; today, however, it has been preserved as a written literary corpus. In the modern era, this art form has transcended the borders of Azerbaijan and is increasingly integrating into world literature. Scholars from various countries – including English-speaking researchers – demonstrate significant interest in the *ashiq* tradition, studying it and translating its examples into their own languages.

Anna Oldfield highlights the transnational essence of the *ashiq* tradition by emphasizing their mobility, cultural role, and boundary-crossing influence. Constantly on the move, *ashiqs* carried their art across regions, keeping it vibrant and accessible. In their journeys, they became essential transmitters of cultural memory, spreading music, stories, and values that sustained shared traditions. Their performances forged connections that extended beyond local or tribal limits, cultivating a broader sense of community across diverse peoples. Ultimately, Oldfield shows that the *ashiqs'* mobility and artistic exchanges transcended political, ethnic, and linguistic divisions, creating a cultural network that unified communities across the Caucasus, Anatolia, Central Asia, and beyond (Oldfield & Nikaeen, 2018, pp. 52-68).

The Azerbaijani ashig tradition can be compared, in terms of both function and expression, with many oral traditions across the world. Among the Turkmens, this figure is known as the bakhshi; among the Kazakhs, the aqyn; among the Kyrgyz, the bastakor; in France, the trobar; among the Scandinavian peoples, the skald; in ancient Greece, the rhapsode; and in the British tradition, the bard. All of these are considered structurally and functionally related to the Azerbaijani ashig (Naghiyeva, Amirdabbaghian, & Shunmugam, 2019).

The principal symbol of the ashig art is the saz, regarded as the continuation of the ancient Azerbaijani instrument, the three-stringed qopuz. Oldfield describes this instrument as follows:

“The Azerbaijani saz is an eight or nine-stringed musical instrument... when played skillfully, it may be compared to the sound of a rushing mountain stream” (Oldfield, 2004, p. 64).

The fundamental melodic form of ashig music is known as hava. Unlike a fixed melody, it is based on an improvised modal structure. These melodies are recognized by names such as Yanıq Kərəm, Ruhani, and Göyçə Qara Gözü.

Among the prominent female ashigs of the nineteenth century was Ashiq Basti, whose creative work has also drawn the attention of English-language scholars. Her poetry is infused with themes of freedom, women’s rights, and resistance to patriarchal norms. The life and work of Basti are significant not only from a historical perspective but also in artistic and social terms. Particularly notable is the way in which the tragedy of her lover’s murder before her eyes permeated her poetry (*Ashik Basti: My Saz Wails for My Beloved*, December 2019, *Southeast Asian Review of English*, 56(2): pp. 116-138).

The following poetic samples, along with their English translations by Naghiyeva, Amirdabbaghian, and Shunmugam, provide clear evidence of how this tragedy is articulated and represented across linguistic boundaries:

A bəy, nə gəzirsən halı-havalı,

Süleyman mülkünün yiyəsi kimi.

Nədəndir yaxşının başın kəsməyə

Hazırsan xəncərin tiyəsi kimi.

English translation:

Oh, nobleman (bey¹), why do you go about so haughtily

¹ The title for a chieftain, traditionally used to refer to the leaders or rulers of small and big domains.

like the owner of Suleyman's ¹estate?

Why are you always ready, like a sharp dagger,
to slash and cut down good people?

Original:

Ağladım doyunca, gülmədim haşa,
Bir ah çəksəm, dağlar gələr baş-baş.
Bəsti deyər: səni də düş ataşa,
Yan Novruz şamının piltəsi kimi.

As illustrated in this example, the translators have preserved the realia “bey” as well as the proper name “Suleyman”, supplementing them with footnotes in order to clarify their cultural and semantic significance for the target readership.

This stanza is imbued with powerful emotional intensity. In the lines “*I wept to my fill*” and “*I never once laughed*”, there is a resolute expression of grief; whereas the line “*The mountains clash head-to-head*” employs a hyperbolic image that is characteristic of Azerbaijani poetry. The simile “*Like the wick of the blazing Novruz candle*” carries both aesthetic and cultural value, as it makes reference to the Novruz tradition.

I am fed up with crying, with never a smile.
I sigh once and the mountains go head-to-head.
Basti says: You too – climb into the fire.
Burn like the wick of Novruz².

From the standpoint of content, every line conveys the central idea. The rendering “*Climb into the fire*” as the equivalent of “*düş ataşa*” is appropriate. Due to the rich national color of ashiq creativity, poetic subtlety and emotional nuance are naturally not reflected in the same way as in the original. The phrase “*Burn like the wick of Novruz*” represents a successful translation of a cultural reference: the context of Novruz has been preserved, while imagery and cultural codes are effectively expressed in the translation. Since the terms “*bəy*” and “*Novruz*” are culture-specific to Azerbaijani, additional explanations have been provided regarding their meanings.

¹ The name of a sultan.

² Novruz is an Azerbaijani name for the traditional ancient New Year as celebrated at the time of the spring equinox throughout the greater region of Azerbaijan and Central Asia.

Ashiq Basti's art, while linguistically and stylistically rich, remains raw and natural in its emotional expression. In these translations, both meaning and poetic tone are preserved. Other poems by Basti have likewise been translated into English with sensitivity, enabling her voice to be heard at an international level.

Epics (*dastans*), which embody a people's history, life, psychology, worldview, sorrows and joys, anxieties and hopes, ethical reflections, and struggles for the liberation of their homeland, have developed as a branch of Azerbaijani oral folk creativity. Performed by ashigs at community gatherings, dastans represent a living tradition. The love story *Tahir and Zohra* belongs to the genre of *dastan* in Turkic-language literatures. The dastan encompasses epic narratives rooted in the oral traditions of Central Asian peoples. Paksoy emphasizes the high status of dastans within Central Asian cultures, noting that they are "respected not only as the word of the ancestors and as carriers of the customs of the creators and their descendants, but also because they recount how the enemy was defeated" (Paksoy, Hasan Bülent. *Alpamysh: Central Asian Identity Under Russian Rule*. Association for the Advancement of Central Asian Research Monograph Series, 1989).

When translated into English, dastans often require collaboration between native speakers of the source and target languages, so as to preserve their national color and faithfully render the pure love relationships they depict. One of the main challenges in translating dastans lies in their mixed composition of both verse and prose. Isaxanlı highlights this issue, noting the difficulty of preserving the musical rhyme and harmony of poetic sections in translation. For this reason, translators first undertake a literal translation to accurately capture the storyline in English, and then work on language and style to maintain the artistic beauty of the text.

Başına döndüyüm alagöz xanım,

Qoy aparsın görüm, sel mənə neylər?!

Sana qurban olsun bu şirin canım,

Qoy aparsın görüm, sel mənə neylər?!

English translation:

My blue-eyed darling, my steadfast moon,

Let the flood take me away, what can it do to me?

My life I would lay down for you, my eternal boon,

Let the flood take me away, what can it do to me?

The original line "Başına döndüyüm alagöz xanım" is a quintessential expression of Azerbaijani folk poetics, imbued with profound love and confession. In translation, it appears as "My blue-eyed

darling, my steadfast moon”. The phrase “blue-eyed” attempts to recreate a similar image, while “steadfast moon” is poetic in tone. Since the expression “başına döndüyüm” is an idiom unique to the Azerbaijani language, its rendering in this way is justified: it does not distort the meaning but rather makes the line more fluid in English.

Əmib-əməm ləblərindən qandığım,
Pərvanətək şam oduna yandığım,
Müşənbələ, at dəryaya sandığım,
Qoy aparsın görüm, səl mənə neylər?!

English translation:

Kissing your lips awakened me to this new world,
Like a moth flitting by your candle’s calm fire.
This oilcloth-wrapped crate will soon be cast upon the swirl,
Let the flood take me away, what can it do to me?

The line “*Əmib-əməm ləblərindən qandığım*” presents a highly powerful and delicate image; in translation, it is rendered as “*Kissing your lips awakened me to this new world*”, which preserves the intended meaning. The expression “*Müşənbələ, at dəryaya sandığım*” carries profound significance in folk poetics. It has been translated as “*This oilcloth-wrapped crate will soon be cast upon the swirl*”. Although the phrase “*oilcloth-wrapped crate*” may sound somewhat technical, it nonetheless serves the purpose of conveying the original meaning and therefore appears acceptable.

The final stanza of the qoşma reads as follows:

Tahir deyir; nə edirsən əndişə,
Əlbət belə imiş qəzanın işi,
Yusif quyudan çıxardan kişi
Saxlasa sandığı, səl mənə neylər?!

English translation:

Why are you, my sweet love, so sick with grief?
Whatever has happened, is all by Chance, the thief.
The man who pulled Joseph³ out of the deep sodden well
Might just save your Tahir too, what can the flood do to me?

When rendering “*Yusif qiyudan çıxardan kişi*” as “*The man who pulled Joseph out of the deep sodden well*”, the translators, aware that the name *Yusif* might be unfamiliar to English-speaking readers, provide the following explanatory footnote: “*Refers to Joseph (from the Book of Genesis in The Holy Bible) who was thrown into a pit by his jealous brothers and afterwards rescued by travelling Egyptians*” (This alludes to Joseph in the Torah – *the Book of Genesis in the Holy Bible* – who was cast into a well by his jealous brothers and later rescued by travelling Egyptians). This phrase also functions as a powerful metaphor grounded in Islamic culture, and the translation succeeds in conveying it in a manner consistent with cultural codes, thereby enhancing reader accessibility.

The repeated refrain of the qoşma, “*Qoy aparsın görüm, sel mənə neylər?!*”, is translated as “*Let the flood take me away, what can it do to me?*”. The preservation of this repetition in English reinforces the rhythm and emotional intensity of the poem.

In the translation presented by Krishnavanie, Amir Dabbaghian, and Naghiyeva (2023), the *Tahir and Zohra* dastan is introduced to the English-speaking reader as a work that conveys the richness of Azerbaijani oral literature. The translators adhere to an ethical principle of “*accepting the foreign as foreign*”, striving not only to convey the content but also to preserve the artistic force of the poetry through creative translation strategies.

As a result, the English translation of *Tahir and Zohra* remains faithful to both plot and aesthetics, offering the epic to a broad audience. The translation is based on the version documented by Təhmasib, a 166-page astral love epic chosen because it ends happily, unlike other variants in which the lovers’ story concludes with tragedy. In this version, the lovers are united rather than separated by death. The English translation covers only the second part of the epic (pp. 124-166), which recounts Tahir’s separation from Zohra by Hatam Sultan, Zohra’s suffering, and Tahir’s struggle to reunite with her.

In the process of translation, proper names and idiomatic expressions were neither altered nor adapted to English; rather, the goal was to maintain fidelity to the structure, style, and lexicon of the original while preserving its spirit in a way that does not alienate the English reader. This reflects the application of the principle of “*double fidelity*” in translation.

These examples demonstrate that the translation of Azerbaijani *ashiq* creativity and epic tradition into English can indeed preserve the spirit of the original when carried out with both cultural and poetic fidelity. In such translations, not only content but also form – rhythm, imagery, and stylistic resonance – has been successfully maintained. This represents not merely a literary act of translation but also a dialogue of cultures and a preservation of collective memory.

The work of scholars and translators in this field shows that Azerbaijani ashik art continues to live and flourish in a globalized world without losing its artistic force.

References

- Isaxanli, H. (2016). *Poetik mətnlərin tərcümə problemləri*. Bakı: Xəzər Universiteti Nəşriyyatı.
- Krishnavanie, L., Amin, A., & Naghiyeva, S. (2023). *Tahir and Zohra: A Love Dastan from Azerbaijan* [English translation]. *Kritika Kultura*, (40), 124–166. <https://ajol.ateneo.edu/kk/articles/545/7077/read>
- Naghiyeva, S., Amirdabbaghian, A., & Shunmugam, K. (2019). Ashik Basti: My saz wails for my beloved. *Southeast Asian Review of English*, 56(2), 117, 119.
- Oldfield, A. (2004). Music, Memory and Resistance: A Case Study of Azerbaijani Ashiq Music in Georgia. *Ethnomusicology Forum*, 13(1), 63–81.
- Oldfield, A., & Nikaeen, H. (2018). Transnational Ashiq Culture: Mobility, Narrative, and Resistance. *Asian Music*, 49(2), 52–68.
- Paksoy, H. B. (1989). *Alpamysh: Central Asian Identity Under Russian Rule*. Association for the Advancement of Central Asian Research Monograph Series.

TRANSLATION, EMOTION, AND IDEOLOGICAL RECONSTRUCTION: TRANSLATING POLITICAL DISCOURSE IN JOURNALISTIC CONTEXTS

ÇEVİRİ, DUYGU VE İDEOLOJİK YENİDEN İNŞA: SİYASAL SÖYLEMİN GAZETECİLİK BAĞLAMINDA ÇEVİRİLMESİ

Stavroula Paraskevi Vraila¹, Sotiris Livas²

Abstract

The translation of political discourse has lately received growing scholarly attention, particularly in journalistic mediation and transnational communication. This study approaches translation not as a neutral transfer of meaning, but as an ideologically and emotionally charged process capable of remaking public narratives and redefining political discourse in significant and often subtle ways. The theoretical framework relies on the concepts of performativity of discourse, affective resonance, and translation as a political act. The research focuses on the translation strategies employed by Greek media when rendering German political speeches into Greek, focusing particularly on the period 2019-2025. Based on actual data from television news broadcasts, online news portals, and newspaper publications, the study examines how rhetorical political oratory is translated across languages and cultures. Through qualitative analysis of selected case studies, it investigates how emotional intensity is amplified, diluted, or reframed in translation, as well as how ideological shifting happens. Particular attention is paid to lexical, syntactic, and rhetorical choices which modify the emotional impact of the original discourse and affect reception of political messages by target publics. By positioning translation at the intersection of rhetoric, media, and politics, this study aims to contribute to the fields of political translation studies and the rhetoric of emotion. It emphasizes the importance of critical consciousness and ethical action in translating political discourse under journalistic conditions. In an era of increasing political polarization and growing reliance on translated news content, recognizing the affective and performative dimensions of translation is essential for both media professionals and translators. The study calls for inter-disciplinary discussion and enhanced translator training in a bid to reverse the ideological effects of political translation and create more transparent, accountable practice.

Keywords: political discourse translation, media translation, emotional valence

Öz

Siyasal söylemin çevirisi, özellikle gazetecilik aracılığı ve ulusötesi iletişim bağlamlarında, giderek artan akademik ilgi görmektedir. Bu çalışma çeviriye anlamın tarafsız bir aktarımı olarak değil, kamusal anlatıları yeniden şekillendirme ve siyasal söylemi önemli ve çoğu zaman örtük biçimlerde yeniden tanımlama gücüne sahip, ideolojik ve duygusal yük taşıyan bir süreç olarak yaklaşmaktadır. Kuramsal çerçeve; söylemin icracılığı, duygusal yankı ve çeviriyi siyasal bir eylem olarak ele alma kavramlarına dayanmaktadır. Araştırma, Yunan medyasının Alman siyasal konuşmalarını Yunancaya aktarırken benimsediği çeviri stratejilerine odaklanmakta, özellikle 2019–2025 dönemini incelemektedir. Televizyon haber bültenleri, çevrimiçi haber portalları ve gazete yayınlarından elde edilen gerçek verilere dayanarak, siyasal hitabetin diller ve kültürler arasında nasıl çevrildiğini incelemektedir. Seçilmiş örnek olayların niteliksel analizleri yoluyla,

¹ Ionian University, Faculty of Humanities, Department of Foreign Languages, Translation and Interpreting, Corfu, Greece, svraila@ionio.gr

² Ionian University, Faculty of Humanities, Department of Foreign Languages, Translation and Interpreting, Corfu, Greece, sotlivas@ionio.gr

duygusal yoğunluğun çeviride nasıl artırıldığı, seyreltilip yeniden çerçevelendiği ve ideolojik kaymaların nasıl gerçekleştiği araştırılmaktadır. Özgün söylemin duygusal etkisini değiştiren ve siyasal iletilerin hedef kamuoyunca nasıl alımlandığını etkileyen sözcüksel, sözdizimsel ve söylemsel tercihlere özel önem verilmektedir. Bu çalışma, çeviriyi hitabet, medya ve siyaset kesişiminde konumlandırarak siyasal çeviri çalışmaları ve duygunun hitabeti alanlarına katkı sunmayı amaçlamaktadır. Gazetecilik koşullarında yapılan siyasal söylem çevirilerinde eleştirel farkındalığın ve etik eylemin önemini vurgulamaktadır. Artan siyasal kutuplaşma ve çevrilmiş haber içeriklerine duyulan bağımlılığın arttığı bir çağda, çevirinin duygusal ve icracı boyutlarının farkına varmak hem medya profesyonelleri hem de çevirmenler için hayati önem taşımaktadır. Çalışma, siyasal çevirinin ideolojik etkilerini tersine çevirmeye ve daha şeffaf, hesap verebilir bir uygulama oluşturmaya yönelik disiplinlerarası bir tartışma ve gelişmiş çevirmen eğitimi çağrısı yapmaktadır.

Anahtar Kelimeler: siyasal çeviri, söylem, duygu

Introduction

Political discourse translation is one of the most challenging and high-risk areas within the field of translation studies, aligning the linguistic, ideological, and affective levels with the understanding that this act of communication moves beyond the simple decoding of meaning from one language to another. Rendering political speech across linguistic boundaries is a performative act with significant ideological, emotional, and diplomatic ramifications that goes beyond simple semantic transfer, in contrast to literary or technical translation (Baker, 2006). Within the international mediascape of the contemporary world, in which political utterance can circulate instantly throughout transnational networks, the translator becomes both linguistic intermediary and agential player within the making of how political worlds are viewed, debated, and emotionally lived.

This study examines the translation of German political discourse in Greek media contexts, focusing specifically on how translational choices systematically alter the emotional valence, rhetorical force, and ideological framing of source texts. The selection of German-Greek political discourse as the object of analysis is driven both historically and contemporarily the historically fraught relationship between the two nations, particularly following the 2010-2015 Eurozone crisis; the asymmetric power dynamics within the European Union framework; and the documented tendency for Greek media to frame German political positions within specific historical and emotional narratives (Kontos & Sidiropoulou, 2012).

The central research question guiding this study is therefore how translational choices in Greek media systematically reconstruct the emotional and ideological dimensions of German political discourse. This broad inquiry is accompanied by subsidiary questions that aim to operationalize and specify the mechanisms of this reconstruction: What specific linguistic strategies enable emotional modulation or ideological reframing in translation? How can these shifts be documented and measured systematically? And what are the broader implications of such translational interventions

for intercultural understanding, democratic transparency, and media ethics within the European political sphere?

By combining theoretical viewpoints from affect theory, performativity studies, and critical discourse analysis, this research seeks to study translation as a political act. In order to empirically identify emotional and ideological shifts in translated political discourse, it aims to use a mixed-methods approach that combines qualitative discourse analysis with computational sentiment analysis. Additionally, it seeks to examine the moral implications of translation activities carried out by journalists and translators working in environments of political polarization and institutional stress. Lastly, it seeks to investigate how translational practices affect media literacy and the caliber of democratic discourse.

By combining framing theory (Entman, 1993) and critical discourse analysis (Fairclough, 2003), the current study expands on Baker's narrative framework. According to this theoretical synthesis, translation is viewed as recontextualization, in which translators move utterances within new interpretive frameworks, rearranging their pragmatic functions and semantic boundaries rather than transmitting fixed meanings. The target context's ideological orientations, power dynamics, and discursive norms all structurally influence this process. Every translational choice—lexical, syntactic, or omission—activates the dialectical relationship between discourse and social structure, as defined by Fairclough (2003), producing effects that go beyond the text and into broader sociopolitical spheres.

Translation as Political Act and Ideological Intervention

The conceptualization of translation as transparent and neutral transfer of reference has been thoroughly deconstructed within recent translation studies. The ideological implications of domesticating translation techniques that prioritize target-language fluency over cultural differences were made clear by Venuti's (1995) groundbreaking work on translator invisibility. Building on this framework, Baker's (2006) narrative theory of translation shows that translators actively contribute to the creation and dissemination of narratives that influence societal perceptions of reality rather than merely conveying meanings. According to Baker, translation becomes a site of narrative contestation in political conflict situations, where conflicting frameworks for understanding events are imposed, negotiated, and resisted.

The political aspects of translation practice have been further developed by recent research. In their examination of political white paper translations from Chinese to English, Zhao and Wang (2025) show how translation serves as a tool for shaping national identity and controlling global perceptions. Likewise, Bielsa and Bassnett (2009) demonstrate how journalistic translation in international news settings results in hybrid discursive forms that are more reflective of editorial

policies, institutional priorities, and target-audience expectations than of source-text fidelity. Shah (2024) applies this analysis to the emotional aspect of political discourse, contending that affect translation is never neutral but rather always reflects and supports particular affective regimes.

Translation becomes an intrinsically politicized practice in the realm of political rhetoric. The translator resolves opposing demands of fidelity, institutional loyalty, and cultural appropriateness rather than acting as a mechanical middleman. Translators “speak with a double voice,” ventriloquizing the source while enscribing their own positionality onto the target text, as noted by Hermans (1996). This double-voicing takes on institutional dimensions in political journalism since translators work within media systems that favor some interpretive frames over others. Thus, news organizations use translation as a tool for ideological reproduction to support, strengthen, or refute prevailing political discourses.

Understood in these terms, translation constitutes a form of ideological labor: the sustained discursive work of reconstructing meaning within a field structured by asymmetrical power relations. This viewpoint makes it possible to analyze how German political discourse is methodically recontextualized within the Greek public sphere using local interpretive frameworks influenced by political animosity, historical memory, and national sentiment. Thus, every act of translation becomes a microcosm of larger ideological processes, enacting in language the conflicts and compromises that define political communication in modern-day Europe.

Performativity, Discourse, and the Construction of Political Reality

Political rhetoric's performativity has long been acknowledged as a key component in explaining how discursive practice constructs rather than merely represents social and political worlds. Words have illocutionary impact, which means they enact material effects in addition to designating pre-existing referents, as Austin's seminal speech act theory from 1962 showed. Butler (1997) extended this notion by extending the idea of performativity from the individual speech act to the field of social and political discursive practice. She argued that language uses the power of citability and iterability to produce subjects, identities, and power relations. According to this explanation, political statements are not so much objective depictions of the world as they are actions that define the parameters of political participation, legitimize certain actors, and disempower others.

When political discourse is translated, the original spoken word's performative force is not only preserved but also reenacted in new sociolinguistic and ideological contexts. A new speech act that re-constitutes the illocutionary and perlocutionary elements of the source text within a new communication regime is what we can refer to as a second-order performative upon translation. An example of this would be a political statement translated from German to Greek, which, depending on the translator's textual choices and the media context in which it is placed, may lose, retain, or

change its performative force. As Hermans (1996) describes it, the translator will act as a “ventriloquist”—someone who speaks in the voice of the Other while also producing an utterance that reflects their own position within the institution and ideology. Therefore, translation is a new performance that is situated within the limitations, expectations, and strategic applications of its own set of conditions rather than a replication of the original utterance.

Research on framing and discursive mediation sheds more light on how translation can reshape performative force. Depending on the discursive lens used, the same policy may be viewed as either progressive reform or authoritarian overreach. Framing shapes how audiences understand political issues. With lexical substitutions, syntactic restructuring, and pragmatic modulation, translation functions as a particularly powerful site of reframing, redefining the limits of affect and meaning. A political statement's illocutionary power can be significantly changed by adding or removing evaluative adverbs, modal verbs, or hedging devices. The framing choices made in translation are never ideologically neutral, as Mohammed (2025) shows in his comparative analysis of Western and Eastern media. Instead, they are influenced by institutional affiliations, geopolitical alignments, and cultural histories that shape the cross-border production of meaning.

In order to comprehend translation as a performativity of discourse, one must be aware of the practice's dual orientation: it can subvert or reorder established discourse habits while also repeating assumed power regimes. The practice of political journalism is where this ambivalence is most noticeable. In the receiving culture, the translated utterance transforms into a new performativity that can re-inscribe various perlocutionary forces, such as indignation, pity, mockery, or solidarity. Translating a German political figure's terms into Greek results in a discursive act that gets entangled in the continuous debate over Europe's political identity rather than objective reporting. Therefore, translation plays a role in the creation of political reality by re-proforming speech within a new ideological and emotive economy, rather than just repeating it.

By considering political translation as a performative activity, it becomes possible to move past static equivalency models and investigate the dynamic interactions among power, affect, and discourse. Every utterance that is translated is a performative intervention that mediates the emotional experience, assessment, and memory of political events in addition to their narrativeization. The performative aspect of translation thus emphasizes its political agency: translation serves as a tool for rearticulating historical narratives in transnational public spheres, forming political alliances, and mobilizing collective emotions.

Emotion, Affect, and the Translation of Political Discourse

The affective turn in social theory (Wetherell, 2012) has generated renewed attention to the role of emotion in political life. Ahmed (2004) conceptualizes emotions not as private psychological states

but as socially circulating forces that bind subjects to collectives and orient them toward specific objects. In her framework of “affective economies,” emotions do not simply reside in individuals or texts but circulate between signs, bodies, and social formations, gaining intensity through circulation. Political discourse is fundamentally affective discourse: it seeks to mobilize fear, anger, hope, solidarity, and other emotions in service of political projects.

The translation of political discourse thus necessarily involves the translation of affect. However, as Mochtak et al. (2025) demonstrate in their computational analysis of sentiment in political discourse, emotional valence is not a stable textual property but emerges from the interaction between linguistic features and interpretive contexts. What reads as ironic humor in one cultural context may be perceived as insulting provocation in another. What functions as reassuring paternalism in the source culture may be received as condescending arrogance in the target culture.

This study employs emotional valence analysis as a quantitative measure of affective difference between source texts and translations. Drawing on the methodological framework developed by Mohammad and Turney (2013) and implemented through computational tools such as the Julius sentiment analysis model, we measure emotional valence on a scale from -1 (intensely negative) to +1 (intensely positive), as well as emotional intensity (the absolute magnitude of emotional content regardless of valence). This quantitative approach complements qualitative discourse analysis by providing systematic evidence of affective shifts that might otherwise remain impressionistic.

By considering emotion as a social and linguistic phenomena, this method emphasises how important it is for translators to control the emotional tone of political discourse. Emotional resonance may be amplified or muted by translation, turning neutral policy language into heated ideological expression or conciliational speech into conflict. Such emotive modulation is not accidental; rather, it is a component of the reinterpretation of political reality across cultural divides. Political translation ultimately entails understanding how emotion itself, which circulates via media systems, gestures, and words, contributes to the ongoing reconstruction of political meaning.

The European Context: Historical Memory and Asymmetric Power Relations

Any study of the translation of political discourse between German and Greek must be placed in the larger historical and geopolitical framework of Europe, which shapes the two countries' communication connection. In addition to being institutional or economic, the imbalance that defines this connection is also profoundly historical and emotive, ingrained in societal recollections that still influence how political language is understood today. The effects of the German occupation of Greece during World War II, which are still clearly visible in popular culture, have created a storehouse of moral and emotional allusions that are used to filter later political exchanges. During the 2010–2015 Eurozone crisis, when Germany—who was seen as the main force behind European austerity—was

portrayed in Greek public discourse as a punishing and controlling force, these memories were reactivated and repoliticized.

In the framework of this historical conditioning, political discourse in Germany about Greece is seldom seen as being ideologically neutral (Tsakas, 2021). Instead, historical memory and the structural asymmetries present in European integration processes are used to construct the interpretative frameworks through which it is filtered (Tsakas, 2021; Schoeller, 2022). Although Germany has considerable discursive power due to its status as the largest economy in the EU and the main developer of fiscal governance mechanisms, its political communication is also more closely examined and contested, especially by member states that are economically peripheral. This dynamic appears in the Greek media ecosystem as an ambiguous connection marked by resistance and dependency at the same time: German policy discourse serves as an essential reference point for understanding European economic governance while being actively contested as representing external hegemonic influence (Tzogopoulos, 2013).

At the core of this conflict lies translation. Political translation, according to Schäffner (2012), is a place where historical narratives are reactivated and renegotiated. Every act of language mediation is influenced by a complex intertextual network of earlier discourses, such as postwar reparations, wartime occupation, and austerity politics, which translators working in this environment must traverse. When translated into Greek, even ostensibly administrative or technical statements take on moral and emotional significance since they speak to shared experiences of oppression and humiliation. Therefore, translation serves as a kind of historical reenactment as well as linguistic transfer: every choice of word, register, or tone reopens the conversation between the past and present.

As a result, any analysis of German-Greek political discourse translation must take into consideration the confluence of historical memory, emotive resonance, and institutional imbalance. Translation in this setting is never a neutral bridge, but rather a politically charged act that recasts old tales in new ways. Through these translations, the ghosts of Europe's past continue to speak in the current tongue, influencing how countries see Europe, comprehend one another, and navigate their position within its asymmetric communication system.

Research Questions and Hypotheses

Building on the theoretical framework outlined above, this research examines the ways in which translation serves as an emotive and ideological mechanism to moderate German political discourse in Greek media. In order to frame translation as a discursive process that shapes meaning, emotion, and power internationally rather than just a linguistic act, the main research question explores how Greek journalistic translations recreate the emotional and ideological aspects of German political discourse.

Research questions focus on: how translations modify the emotional valence of German discourse; which lexical, syntactic, or pragmatic strategies drive these shifts; how these strategies reflect institutional and ideological tendencies in Greek media, particularly regarding historical narratives of dependency, moral critique, or national identity; and the broader communicative and diplomatic consequences of such transformations for European political discourse.

The study formulates four working hypotheses. First, Greek translations systematically intensify negative affect, often eliminating German linguistic features that mitigate assertion, turning conditional or analytic propositions into categorical, emotionally charged statements. Second, translational choices align with pre-existing frames portraying Germany as authoritative or coercive, reinforced via lexical substitution and syntactic restructuring. Third, affective and ideological shifts vary according to media outlet orientation, with populist or nationalist outlets showing stronger polarization and deviation from source pragmatics than centrist or public-service outlets. Finally, these transformations shape political communication and public perception, influencing citizens' interpretation of foreign political actors' intentions, credibility, and legitimacy.

Research Design and Corpus Selection

The research adopts a mixed-methods approach, integrating qualitative critical discourse analysis with quantitative assessment of emotional valence. The study focusses on extensive case studies of particular instances of German political discourse and their Greek translations, allowing for a thorough evaluation of translational tactics and their effect.

The full corpora consist of a large set of examples spanning the past fifteen years (2010–2025), selected according to the following criteria: (1) statements by prominent German political figures addressing issues relevant to German-Greek relations or broader European policy; (2) availability of both the original German text and its published Greek translation; (3) statements that attracted significant public attention or diplomatic response; (4) thematic diversity, covering economic policy, energy, immigration, and interpersonal political communication; and (5) temporal distribution to allow analysis of trends across different political contexts. From this larger corpus, the five most representative case studies have been selected for detailed analysis in this paper.

The chosen cases are: (1) Wolfgang Schäuble's 2015 remarks about Yanis Varoufakis during the Eurozone crisis; (2) Schäuble's 2022 comments on energy conservation amid the European energy crisis; (3) Christian Lindner's 2022 statements on EU fiscal policy; (4) Friedrich Merz's January 2025 announcement on immigration policy; and (5) Merz's August 2025 remarks on the sustainability of the welfare state. These examples cover a wide range of communication contexts—press conferences, television interviews, party events, and official statements—and use a variety of rhetorical registers, including sarcastic, funny, technocratic, and formal approaches.

Official transcripts video recordings, and recognised German media sites provided source texts. Greek translations were obtained from major television networks, news websites, and online portals. In cases where video material was provided, transcriptions were independently confirmed for correctness.

Analytical Procedures

The analysis proceeded through four distinct, yet interrelated stages designed to capture both the linguistic and translational dimensions of the material.

Stage 1: Source text analysis. The linguistic characteristics, rhetorical devices, and pragmatic components of every German source text were investigated. The following were given special consideration: (a) register and formality level; (b) modal and hedging expressions; (c) agency construction and person deixis; (d) metaphorical language and figurative expressions; (e) ironic or humorous elements; (f) contextualising and qualifying clauses; and (g) speech act functions.

Stage 2: Translation analysis. The same categories were applied to Greek translations, and specific areas of divergence were identified through a methodical comparison. The traditional typologies of addition, omission, substitution, explicitation, implicitation, modulation, and transposition were used to categorise translational decisions. Decisions that affected ideological framing and emotional tone were given particular consideration.

Stage 3: Measurement of Quantitative Emotional Valence. The Julius sentiment analysis model, which was implemented in Python, was used to analyse both source texts and translations. This method uses lexical features, syntactic patterns, and semantic linkages to analyse emotional valence (positive vs. negative affect) and emotional intensity (the amount of affective content). Measures of valence and intensity ranged from 0 to 1, and from -1 (very negative) to +1 (extremely positive). Because of its demonstrated reliability in multilingual political discourse analysis (Mochtak et al., 2025) and its capacity to handle both Greek and German texts, the Julius model was selected.

Stage 4: Contextual and Intertextual Analysis. Every case was analysed in light of the broader historical, political, and media backdrops. This includes an evaluation of: (a) the political events surrounding the remark; (b) the media outlet's editorial viewpoint and intended audience; (c) other media coverage of the same event in both German and Greek settings; and (d) any recorded diplomatic or political reactions to the translation.

Case Studies: Detailed Analysis

Case Study 1: The Schäuble-Varoufakis Incident (March 2015)

The first case study is based on a press conference that German Finance Minister Wolfgang Schäuble gave after the Eurozone Finance Ministers' meeting. It should be mentioned that Schäuble was generally regarded in Greek media discourse as the main instigator of the austerity measures that were forced upon Greece. During the negotiations, Yanis Varoufakis, the recently appointed Greek Finance Minister, took a notably combative approach, which heightened tensions and caused significant disagreements with Greece's European allies.

After the meeting, Schäuble stated about his conversation with Varoufakis: “Also, dass er jetzt plötzlich naiv in Sachen Kommunikation wäre, hab’ ich gesagt, das ist mir ganz neu.” (“So, that he would now suddenly be naive when it comes to communication, I said, that's completely new to me.”). Several important discursive characteristics linked to evaluative stance in political communication are revealed in this statement. The use of the subjunctive “wäre” functions as a marker of semantic distance, allowing the speaker to mitigate the force of evaluation and preserve plausible deniability. The evaluative content is further embedded within a secondary narrative frame (“hab ich ihm gesagt”), which enables Schäuble to maintain institutional authority while indicating pragmatic detachment. The phrase “in Sachen Kommunikation” limits the scope of critique to communicative behaviour, thereby softening the interpersonal impact. Furthermore, the expression “ganz neu” functions as an instance of ironic litotes. These strategies together exhibit ironic bureaucratise, a kind of language that mixes administrative formality with controlled sarcasm in order to preserve protocol, manage interpersonal placement, and protect the political image.

A Greek private television channel (MEGA) translated the statement as follows: “Το να είναι τόσο ανόητα αφελής, δεν το περίμενα.” (“To be so foolishly naive, I didn’t expect it.”). This translation introduces a series of notable shifts in modality, evaluation, and pragmatic impact. The original hypothetical observation is transformed into a categorical assertion, as the modal transition from the subjunctive to the indicative removes semantic hedging. The addition of “ανόητα” (“foolishly”) amplifies the evaluative intensity, converting subtle irony into overt disparagement. Additionally, the omission of the limiting phrase “in Sachen Kommunikation” broadens the criticism from professional conduct to personal character, altering both the target and the tone of the evaluation. The humorous tone is reduced by removing “ganz neu”, and a literal and emotionally charged interpretation takes its place. Therefore, Schäuble's position is reframed from bureaucratic sarcasm to direct personal judgment, as the speaker's position changes from detached institutional criticism (“that's new to me”) to personal engagement (“I didn't expect it”).

A quantitative sentiment analysis supports these qualitative findings.

- German source text: Valence = -0.35, Intensity = 0.28
- Greek translation: Valence = -0.62, Intensity = 0.55

The results confirm that the translation is significantly more negative and affectively charged, showing a 77% increase in negative valence and a 96% increase in emotional intensity in the Greek version.

The consequences on communication were instantaneous. Perceiving Schäuble's purported remark as a personal jab at Varoufakis, the Greek government sent a formal diplomatic protest to Berlin. German officials, citing the original German wording, said they were confused by the response and insisted that no offense had been meant. A statement that, in its original linguistic and cultural context, served as a restrained and ironic remark was turned—through minor changes in modality, tone, and register—into a perceived insult, elevating a discursive nuance into a global incident. This episode exemplifies the material and diplomatic ramifications of translational shifts.

Case Study 2: Schäuble's Sweaters – Energy Crisis (October 2022)

The 2022 European energy crisis, which was brought on by Russia's invasion of Ukraine and the ensuing disruption of Europe's natural gas supplies, is the subject of the second case study. German politicians publicly urged citizens to conserve energy as worries about possible winter energy shortages and rising energy prices grew. In this regard, Wolfgang Schäuble made an appearance on Bild-TV to talk about doable tactics for situational adaptation. The interview took place amid the crisis's pervasive anxiety in Europe and discussions about government accountability, solidarity, and self-sufficiency.

During the interview, Schäuble stated: “Dann zieht man halt einen Pullover an. Oder vielleicht noch einen zweiten Pullover. Auch sollte man ein paar Kerzen, Streichhölzer und eine Taschenlampe zu Hause haben – für den Fall eines Stromausfalls.” (“Then you just put on a sweater. Or maybe even a second sweater. You should also have a few candles, matches, and a flashlight at home – in case of a power outage.”). He concluded with the remark: “Lachen befreit und entspannt. Wir haben keinen Grund zu resignieren.” (“Laughter liberates and relaxes. We have no reason to resign.”).

This statement has several noteworthy linguistic and pragmatic elements. First, by presenting the advice as a common social norm rather than a personal command, the impersonal form (“man zieht an”) creates an atmosphere of generality and inclusivity. Schäuble is able to maintain institutional authority while avoiding an authoritarian posture thanks to this impersonal form, which is characteristic of German bureaucratic and advisory discourse.

Second, the modal particle “halt” creates a conversational tone linked to pragmatic realism and moderation by communicating pragmatic resignation, while the word “vielleicht” creates a humorous and introspective awareness of the suggestion's modesty. Furthermore, by placing the statement within a discourse of caution rather than an impending crisis, the preparedness frame (“für den Fall

eines Stromausfalls”) keeps the tone upbeat and reasonable. Schäuble's overt allusion to laughter and the somewhat ridiculous image of “multiple sweaters” indicate a purposeful use of humor as a rhetorical strategy—a way to defuse public anxiety through irony and lightheartedness while still providing useful information.

ERT (Greek public television) translated the statement as follows: “Μην γκρινιάζετε, φορέστε πουλόβερ, πάρτε κεριά και σπάρτα.” (“Stop complaining, wear sweaters, get candles and matches.”). A number of significant changes in tone, modality, and framing appear in this translation. The directive phrase “Μην γκρινιάζετε” (“stop complaining”), which is completely missing from the German original, changes the pragmatic register of the statement from advisory to admonitory, suggesting a moralizing critique toward the general public. Furthermore, a more authoritarian tone that upsets the balance of relationships between speaker and audience is imposed by turning the impersonal constructions of the German text into direct imperatives. Besides that, the translation simplifies the original by eliminating contextual cues like the flashlight and the phrase “für den Fall eines Stromausfalls”, which had presented the advice as cautious and prudent rather than dismissive or alarmist. These translational changes add up to a flattened and literalized text devoid of rhetorical nuance, turning a playful act of assurance into a severe and emotionally detached admonition.

Computational sentiment analysis confirms these qualitative observations:

- German source text: Valence = -0.15 , Intensity = 0.50
- Greek translation: Valence = -0.45 , Intensity = 0.98

These numbers show a 96% increase in emotional intensity and a 200% increase in negative valence. Due to its allusion to adversity, the German source text already had a moderate level of emotional intensity, but its positive tone and humorous framing reduced the negativity. The tone is noticeably harsher and more emotionally charged in the Greek translation, which retains the referential content but eliminates the affective and rhetorical softeners.

The translated version went viral in Greek media. The public opinion saw it as a symbol of German political apathy toward the struggles of common people. Invoking past memories of German insensitivity and arrogance, a number of media outlets strengthened stereotypes in Greek public discourse. The loss of irony and humor was particularly significant because what was meant to be a humorous, optimistic remark was reframed as an act of elitist disregard. Thus, this case demonstrates how translational changes in modality, register, and evaluative framing can drastically change the pragmatic force and reception of political discourse, turning a reassuring rhetorical strategy into an act of perceived condescension.

Case Study 3: Christian Lindner's “Trick or Treat” – EU Fiscal Policy (2022)

The third case study examines an interview given by the German Finance Minister, Christian Lindner, to “Handelsblatt” in October 2022, in which he discussed possible changes to the EU's fiscal policy framework following massive public spending linked to the pandemic. His statements focused on technical issues concerning debt sustainability and the future of the EU's Stability and Growth Pact.

In the interview, Lindner stated: “Nach der Pandemie sind die Schuldenquoten so hoch, dass diese Vorgabe bestimmte Länder objektiv überfordern würde.” (“After the pandemic, debt ratios are so high that this requirement would objectively overwhelm certain countries.”). He continued by calling the suggested actions “Süßes und Saures,” which translates to “trick or treat” or “a mixed bag”. His linguistic and rhetorical choices exhibit a distinctly technocratic and depoliticized register. The use of specialised economic terms such as “Schuldenquoten” (debt ratios) and “Vorgabe” (requirement/target) situates the statement within the discourse of financial governance and bureaucratic assessment. By indicating hypothetical reasoning, the conditional modal “würde” (would) frames the statement as an analytical assessment rather than a political declaration. Furthermore, by using the word “objektiv”, the statement is presented as data-driven rather than ideological. Using the phrase “bestimmten Länder”, Lindner preserves diplomatic discretion by avoiding direct mention of any particular member state. Lastly, the idiom “Süßes und Saures” suggests a pragmatic rather than combative posture and softens the tone of criticism with a hint of colloquial understatement.

Lindner's comments were translated by the Greek news portal “Reporter.gr” under the headline, “Εμπρός... πίσω στη λιτότητα” (“Forward... back to austerity”), which was enclosed in quote marks as if it were taken directly from minister's interview. Both linguistically and semantically, this translation reflects a significant reinterpretation of the original statement. The politically charged word “λιτότητα” (austerity), which is completely absent from the German source, replaces the technocratic and conditional analysis of financial language. By misattributing the phrase to Lindner, the headline's format and quotation marks turn an economic observation into an ideological statement. Furthermore, the ironic phrase “εμπρός...πίσω” (“forward... back”) adds an interpretive layer that is not present in the original text by taking a critical stance toward European financial policy and suggesting hypocrisy or contradiction.

The Greek translation also eliminates all markers of epistemic caution and rhetorical mitigation. The absence of the qualifier objektiv and the conditional würde collapses analytical nuance into aggressive judgment. What in German reads as a cautious evaluation of possible outcomes becomes, in Greek, an unequivocal advocacy of austerity policies. In addition to causing linguistic distortion, the translation stirs up strong emotional and historical resonances in Greek public discourse. For

example, the word “austerity” conjures up the painful memories of the financial crisis that lasted from 2009 to 2018 and the perceived role that German politicians played in imposing severe economic measures. As a result, the translation not only puts Lindner's statement in a new context, but it also brings back a whole story about moral blame and economic dominance.

Quantitative sentiment analysis confirms the extent of this transformation.

- German source: Valence = -0.01 , Intensity = 0.12
- Greek translation: Valence = -0.50 , Intensity = 0.60

The Greek version exhibits a 400% increase in emotional intensity and a 5000% increase in negative valence, whereas the German original registers as essentially neutral—appropriate to a technocratic discussion of fiscal parameters. As a result, the translation transforms a statement that is analytically detached into a politically charged provocation.

This case illustrates how translation can serve as an editorial intervention, changing the discursive purpose of a text from technical commentary to ideological criticism. In addition to misrepresenting Lindner's meaning, the Reporter.gr headline engages in a form of media framing that plays into domestic political sensitivities. Since it misleads the public about the speaker's true position and puts their reputation at risk, such false attribution presents ethical and professional issues. The case highlights how translation functions in the political sphere not only as linguistic mediation but also as an arena of power, interpretation, and ideological negotiation.

Case Study 4: Friedrich Merz – Immigration Policy (January 2025)

Friedrich Merz, the German Chancellor, is the subject of the fourth case study. According to the conclusions drawn from the analysis of the broader research corpora, Greek news media have frequently misrepresented Merz's claims, which date back to the pre-election era. In January 2025, CDU leader and German Chancellor candidate Friedrich Merz issued a formal press release outlining new immigration policy proposals in response to public concerns regarding irregular migration and integration challenges. In this statement, Merz declared: “Es wird ein faktisches Einreiseverbot in die Bundesrepublik Deutschland für alle geben, die nicht über gültige Einreisedokumente verfügen oder die von der europäischen Freizügigkeit Gebrauch machen. Das gilt ausdrücklich auch für Personen mit Schutzanspruch.” (“There will be a de facto entry ban to the Federal Republic of Germany for all who do not possess valid entry documents or who make use of European freedom of movement. This applies explicitly also to persons with protection claims.”).

Using terms like “faktisches Einreiseverbot”, “gültige Einreisedokumente”, and “Schutzanspruch”—all of which have distinct meanings under German and EU immigration law—the original German text demonstrates exact legal and bureaucratic characteristics. Using the

impersonal phrase “Es wird... geben,” (“there will be”) creates bureaucratic distance by portraying the policy as a systemic result rather than a subjective choice, and the reference to the exercise of European freedom of movement calls upon technical provisions of the Schengen Agreement. “Schutzanspruch” highlights the procedural rather than the individual nature of the policy by referring to people claiming protection or asylum whose applications have not yet been decided.

The Greek public television channel SKAI rendered the statement as: “de facto απαγόρευση εισόδου σε όλους τους παράτυπους μετανάστες—Ακόμα κι αν είναι σε καθεστώς προστασίας” (“de facto entry ban on all irregular migrants—Even if they are under protection status”). Both the semantic content and the evaluative orientation are radically modified by the numerous significant changes brought about by this translation. The stigmatizing nominal construction of “παράτυποι μετανάστες” (irregular migrants) replaces the formal neutral phrase “die nicht über gültige Einreisedokumente verfügen”, demonstrating legal transgression as an inherent personal characteristic rather than an administrative one. The original formulation's technical specificity and crucial legal nuance are eliminated when the German distinction between people with no documentation and those exercising their right to free movement is collapsed. Furthermore, “Schutzanspruch” is incorrectly translated as “καθεστώς προστασίας” (protection status), implying that the policy extends to those with already recognized refugee rights rather than to applicants with pending claims. This dramatizes and exaggerates the policy's reach. While all technical legal terminology is eliminated in favor of informal, emotionally charged language, the addition of the conjunction “ακόμα κι αν” (even if) adds a sense of heightened severity lacking from Merz's original, suggesting an unexpectedly harsh application. A measured, legally accurate policy statement is turned into a sensationalized and provocative political declaration.

Sentiment analysis quantifies this shift:

- German source: Valence = -0.23, Intensity = 0.02
- Greek translation: Valence = -0.47, Intensity = 0.75

The statement's formal, administrative nature is reflected in the German source's mildly negative valence and extremely low intensity. In contrast, the Greek translation has much more negativity and emotional intensity, which is a 3,650% increase in intensity and essentially doubles the negative valence. Consequently, the translation increases emotions and ethical assessment by transforming a restrained bureaucratic statement into a highly charged political message.

This case has particularly important ramifications because the incorrect translation could lead to widespread misunderstandings among Greek audiences. Although Merz's policy might have been controversial if it had been put into effect, it would not have violated international refugee law by

specifically targeting people with recognized protection status, as the translation implies. Instead, the Greek translation minimizes the actual legal and procedural issues and gives the public an unjustified reason for criticism through creating the false impression of extreme policy intent. This case demonstrates how translational changes in terminology, modality, and evaluative framing can have a significant impact on how politically sensitive discourse is interpreted and received, turning administrative communication that is meant to be neutral into a source of sentimental controversy and misinterpreted threat.

Case Study 5: Friedrich Merz – Welfare State Sustainability (August 2025)

During a CDU party event in August 2025, Friedrich Merz spoke about Germany's long-term financial difficulties in light of changing demographics, growing healthcare costs, and rising pension obligations. His statements were part of a larger intra-party discussion about the nation's long-term economic goals and the viability of the social model. Merz stated: “Der Sozialstaat, wie wir ihn heute haben, ist mit dem, was wir volkswirtschaftlich leisten, nicht mehr finanzierbar.” (“The welfare state, as we have it today, is no longer financeable with what we achieve economically.”).

The original statement is distinguished by traits of political discourse that are consensus-oriented and technocratic. Temporal and structural specificity are secured by the qualifying relative clause “wie wir heute haben” (“as we have it today”), which restricts the claim to the welfare state's current configuration rather than completely rejecting the idea. The statement is further constrained by the prepositional phrase “mit dem, was wir volkswirtschaftlich leisten” (“with what we achieve economically”), which frames the problem as a function of present productivity levels while subtly acknowledging that future economic growth may change the situation. The statement evolves from a top-down criticism to a shared reflection on national capability by the repeated use of “wir” (we), which positions the speaker and audience as jointly accountable. The passive construction “finanzierbar” (financeable) moves the emphasis from political agency to structural limitation, while the technical term “volkswirtschaftlich” grounds the argument in the field of economic analysis. A well-balanced, depersonalized, and conditional formulation that presents financial unsustainability as a technical-structural problem rather than a moral or ideological assessment is the result.

The statement was translated as follows in Greek by Bankingnews.gr: “Η Γερμανία δεν μπορεί να χρηματοδοτεί άλλο το κράτος πρόνοιας.” (“Germany can no longer finance the welfare state.”). The original's modality, tone, and framing are all significantly changed in this translation. A conditional claim becomes an absolute one when all qualifying clauses are removed, eliminating the contextual precision. The expression “wie wir heute haben” and the economic situation “mit dem, was wir volkswirtschaftlich leisten” are eliminated, transforming a particular evaluation of financial sustainability into a generalization that the welfare state is unaffordable in its entirety. The

nationalized subject “Γερμανία” (Germany) takes the place of the collective “wir” (we) of the source text, transferring accountability from a collective societal viewpoint to a single state actor. An oppositional “Germany versus others” framing that is highly effective in Greek political discourse is reinforced by this reconfiguration, which externalizes the problem. The active verb “μπορεί να χρηματοδοτεί” (can finance) adds a sense of agency and choice that is lacking from the German “finanzierbar,” which describes structural feasibility rather than volition. However, the addition of “άλλο” (any longer) intensifies the temporal sense, suggesting a decisive breaking point. Lastly, the reference is universalized by using the definite article “το κράτος πρόνοιας” (the welfare state), which removes any nuances that might restrict the claim to particular welfare configurations or structures.

Quantitative sentiment analysis confirms the extent of this mistranslation.

- German source: Valence = -0.40, Intensity = 0.88
- Greek translation: Valence = -0.55, Intensity = 0.92

The Greek translation increases the negative valence to -0.55 and intensity to 0.92—a 38% rise in negativity and 5% rise in intensity. The qualitative change is significant, even though the numerical variations are slight in comparison to other situations. The translation minimizes analytical balance while increasing perceived severity by transforming a nuanced, technocratic statement into a categorical political assertion.

This case demonstrates how Greek media translations of German political discourse typically ignore the hedging, qualification, and collective framing that characterize German political communication, which is in line with the larger pattern seen throughout the corpus. Merz's statement, which was intended to communicate analytical objectivity and shared responsibility, loses its technocratic precision and depersonalized tone in favor of a declarative, politicized tone that emphasizes finality and national agency. The end effect is a rhetorical simplification that turns intricate structural reasoning into combative discourse, changing the original message's meaning as well as its moral and political resonance.

Systematic Patterns in Emotional and Ideological Reconstruction

Corpora's analysis reveals recurring patterns regarding the reconstruction of German political discourse in Greek media translations. These patterns lead to systematic shifts in rhetorical impact, ideological framing, and emotional valence at several linguistic levels.

Pattern 1: Elimination of Hedging and Modalization. Possibly the most persistent translational pattern is the methodical elimination hedging techniques, and specialized modal statements. Subjunctive mood (Konjunktiv), conditional constructions, qualifying relative clauses, restricting prepositional phrases, and specialized terms are all often used in German political discourse,

especially in its formal-technocratic tone. Among other pragmatic goals, these rhetorical strategies maintain diplomatic ambiguity, demonstrate political objectivity, permit debate, and present controversial claims as technical assessments rather than ideological positions.

The research has revealed that Greek news media, when translating German political discourse, consistently eliminate these elements, turning hedged statements into categorical claims, conditional forecasts into firm assertions, and cautious criticism into outright denunciations. This pattern is consistent with Hyland's (2005) study on hedging in academic discourse, which shows that hedging plays important interactional roles in face-saving, politeness, and epistemic authority negotiation. Thus, the interpersonal aspect of political communication is radically changed when hedging is eliminated in translation.

Pattern 2: Intensification of Negative Affect. Greek translations exhibit a systematic intensification of negative emotional valence, according to quantitative analysis. In the five cases, emotional intensity increased by an average of 156% (from mean 0.36 to 0.76), while negative valence increased by an average of 104% (from mean -0.23 in German to -0.52 in Greek). By adding negatively valenced lexical items (e.g., stop complaining), replacing neutral terms with stigmatizing labels (e.g., “irregular migrants”), removing positive or mitigating elements, and turning ironic or humorous registers into literal negative statements are some of the ways this pattern is expressed. According to Shah (2024) emotional intensity in political discourse is not simply translated but actively reconstructed according to target-culture affective norms and political contexts. The Greek translations exhibit what Inouye and Mills (2021) call “affective amplification”—a process through which repeated emotional attributions increase the intensity of affect associated with particular objects (in this case, German political figures and policies).

Pattern 3: Register Shift from Technocratic to Populist. A consistent downward register shift from formal-technocratic to colloquial-populist discourse is evident in several cases. Everyday language takes the place of technical legal and economic jargon; bureaucratic passive constructions give way to direct imperatives; and impersonal formulations turn into personal accusations. Significant ideological ramifications result from this register shift: populist discourse asserts authority through genuine representation of “the people” and frames policy as an ideological choice, whereas technocratic discourse asserts authority through expertise and frames policy as technical optimization. Fairclough's (2003: 35) concept of “conversationalization”—the propensity for public discourse to take on characteristics of informal conversation—helps explain the tone shift. To challenge the technocratic authority of the source speaker and recast policy statements as ideological mandates, conversationalization is purposefully used in translation in these situations.

Pattern 4: Elimination of Humor and Irony. The methodical removal of ironic and humorous elements in translation is especially evident in Cases 1 and 2. Schäuble's sarcastic remark, "dass er naiv in Sachen Kommunikation wäre... das ist mir ganz neu," turns into a direct accusation; his lighthearted recommendations for energy conservation, stripped of their playful context, turn into haughty directives. In addition to indicating strategic decisions, this pattern reflects basic difficulties in translating humor across cultural boundaries (Chiaro, 2010). In political discourse, humor serves as a coping mechanism and tension-relieving tool, and its removal heightens the intensity of conflict.

Pattern 5: Contextualization and Personalization. German political discourse frequently uses impersonal pronouns ("man"/"es") and collective constructions ("wir"), framing issues as systemic problems that require collective solutions. Greek translations constantly personalize and attribute agency: structural constraints become political choices, collective "we" becomes third-person "Germany", and impersonal constructions become direct imperatives. In addition to reflecting various cultural conceptions of political agency and accountability, this pattern helps to portray German politicians as directly accountable for actions deemed detrimental to Greek interests.

Institutional and Professional Dimensions

The identified patterns must be interpreted as institutionally embedded practices rather than being attributable to individual translator incompetence. Despite having different translators, various Greek media outlets display comparable translational patterns, indicating that these practices are more a reflection of editorial policies, professional cultures, and institutional norms than of personal preferences.

Several institutional factors likely contribute to these patterns:

(1) Time Pressure: Journalistic translation is subject to strict time constraints, which reduces the possibility of rendering complex source texts in a nuanced manner. Translators may interpret German statements that are unclear or structurally complex in a way that fits preexisting narrative frames.

(2) Expectations of the Target Audience: Media organizations use pre-existing interpretive frameworks to create and cater to particular audiences. There are incentives for translational decisions that support rather than contradict prevailing narratives because translations that conform to audience expectations are more likely to be regarded as accurate and understandable.

(3) Editorial Intervention: In journalistic settings, it is frequently difficult to distinguish between editorial commentary and translation. In particular, headlines can drastically reframe translated content (as in Case Study 3) and are usually created by editors rather than translators.

(4) Professional Status: In journalism, translators usually hold lower-level positions in institutional hierarchies and may not have much power to oppose editorial pressure to translate for specific ideological or narrative goals.

(5) Lack of Accountability Mechanisms: Journalistic translation does not have strong accountability frameworks, in contrast to legal or medical translation, where mistakes have instantaneous, obvious repercussions and professional liability. Rarely do corrections or professional sanctions result from tendentious renderings or mistranslations.

In contrast to individual-level professional development, which we revisit in the recommendations section, these institutional factors indicate the necessity of structural reforms.

Theoretical Implications: Translation as Ideological Labor

The recognised patterns show that translating political discourse is an active process of reinterpreting meaning within target-culture frameworks of interpretation, or what we might call “ideological labor.” By demonstrating how particular translational strategies consistently result in particular narrative effects, this finding expands on Baker's (2006) narrative theory. In order to support a larger narrative of German political hegemony and insensitivity to peripheral European concerns, the Greek translations consistently reconstruct German technocratic-consensus discourse as arrogant-authoritarian discourse.

According to Entman (1993), the fundamental framing functions of selection (deciding which elements of the source text to highlight or preserve) and salience (making particular elements more memorable and significant) are how this ideological reconstruction works. German political discourse is constructed as being most dangerous to Greek interests by Greek translations, which methodically pick out the restrictive, critical, or challenging parts of German statements while removing any mitigating, qualifying, or solidarity-promoting ones.

The results also shed light on the function of translation in what Ahmed (2004) refers to as affective economies—the social flow of feelings that connect individuals to groups. Greek translations contribute to an affective economy in which German political actors are objects onto which past grievances, present anxieties, and unfulfilled ambitions can be projected by continuously escalating the negative affect connected to German political discourse. Since emotions are political in nature and shape how people perceive their interests, identify their allies and adversaries, and organize for action, it is impossible to separate this affective dimension from the ideological dimension.

Ethical Dimensions and Democratic Implications

Beyond the linguistic errors, the translational practices described in this study raise serious ethical and democratic issues. Intercultural understanding, democratic deliberation, and institutional trust are all harmed when political statements made by foreign leaders are routinely mistranslated to heighten negative affect, obscure subtleties, and escalate conflict.

(1) Distortion of Public Opinion: At the social level, systematic mistranslations of political discourse amount to epistemic injustice (Fricker, 2007). People base their opinions and voting intentions on misrepresentations of the true statements made by foreign actors. According to the study, measured criticism is consistently transformed into aggressive condemnation, and conditional or hypothetical statements are consistently transformed into categorical assertions. Such distortions impede informed democratic debate and deny the public access to the real discourse influencing national and international policy. These damages build up over time. Interpretive frameworks that reinforce confirmation bias and resistance to correction are fostered by constant exposure to distorted translations. Over time, the media ecosystem generates logical alternative narratives regarding foreign actors' attitudes toward Greece rather than just isolated misunderstandings.

(2) Diplomatic Consequences: Inaccurate translations may also have real diplomatic ramifications. Regardless of their accuracy, they gain performative power once politicians quote them or bring them up in official discussions, influencing diplomatic reality. Meetings are dominated by miscommunications resulting from linguistic distortion, ministries are required to provide clarifications, and embassies provide re-translations. There is a persistent disconnect between public perception and diplomatic reality because corrections are rarely given equal visibility. Because governments react to perceived threats that were never made, this asymmetry skews democratic accountability and makes it more difficult to reach an agreement within European institutions.

(3) Erosion of Trust: Audiences frequently perceive subsequent corrections—by foreign officials or media outlets—as calculated backtracking rather than factual clarification. According to Lewandowsky et al. (2012), this continued influence effect refers to the way that false information persists in influencing opinions even after it has been rectified. Credibility gradually erodes as a result, with domestic institutions that make corrections seeming complicit and foreign actors coming across as inconsistent. This dynamic strengthens opposition to truthful reporting over time by fostering a lack of trust in European institutions and international information sources.

(4) Intensification of Polarization: Systematic affect-intensifying translation exacerbates polarization and nationalist mobilization by interacting with preexisting political divisions. It strengthens Euroskeptic narratives and offers linguistic evidence for accusations of disrespect or dominance when foreign discourse is continuously presented as antagonistic or contemptuous of

Greek interests. Such distortions reduce the room for practical discussion during political or economic crises by turning technical policy discussions into issues of national sovereignty and dignity. They undermine the legitimacy of multilevel decision-making in the larger European context by weakening the permissive consensus (Hooghe & Marks, 2009) required for cooperative governance.

(5) Professional Ethics: These patterns also highlight the moral conundrums that media translators encounter. Intelligibility for readers, fidelity to the source, and adherence to editorial priorities that prioritize speed and emotional engagement are the competing demands that translators must meet. When institutional incentives favor sensationalism, translators face systemic pressure to compromise accuracy, leading to ethical distress and professional burnout. Responsibility is diffused across translators, editors, and media organizations, creating a structure of shared irresponsibility where no actor feels fully accountable for cumulative distortions. This diminishes the professional autonomy of translators as well as the caliber of media translation.

Recommendations for the Improvement of Political Translation Practices in the Media

The findings of the study point to the need for reform across multiple levels of professional and institutional practice concerning the translation of political discourse in the media. The recommendations presented below are meant to improve public trust in multilingual political communication, ethical accountability, and translation accuracy.

Professional Practice Level: Specialized training modules on translating political discourse are considered crucial in the field of journalism education. In order to prepare future professionals to handle the unique difficulties that arise when translating politically sensitive texts, such training should cover both technical proficiency and the ethical aspects of translational mediation. Establishing clear editorial procedures that differentiate between editorial commentary, summarized translation, and verbatim translation would be advantageous for media organizations. Transparency can be improved and informed news consumption facilitated by the introduction of visual or paratextual indicators that identify the type of mediation involved. Peer review processes or back-translation verification before publication can be used to protect politically sensitive content from unintentional or intentional distortions, enhancing institutional credibility. To help rebuild audience trust, transparent and easily accessible correction procedures should be put in place to recognize and address serious translation errors as soon as they are found.

Institutional Level: Sustaining high-quality political discourse mediation requires media organizations to elevate the professional standing and decision-making power of their translators. Increased professional autonomy for translators may lessen their vulnerability to editorial pressures that promote sloppy rendering. To guarantee logical workflows and reduce interpretive conflict, translators, journalists, and editors must all have their roles clearly defined. A more impartial

evaluation of professional output might result from the creation of translation quality assessment metrics that are incorporated into performance evaluation systems. Beyond efficiency-based metrics like speed or cost-effectiveness, such metrics should acknowledge the multifaceted nature of translation.

Professional Association Level: Establishing ethical guidelines for the journalistic translation of political discourse is a major responsibility of professional translation associations. The creation of sector-specific guidelines that address the moral conundrums at the nexus of journalism and translation would offer practitioners organized assistance in difficult decision-making situations. Initiatives for ongoing professional development that concentrate on translating media and political discourse are equally important. To ensure continued professional competence, these programs should introduce practitioners to current theoretical developments, changing practices, and ethical discussions. Similar to press councils in journalism, the creation of public reporting mechanisms for translation quality issues would increase public accountability and offer formal avenues for resolving grievances or disagreements.

Policy Level: By including instruction on translation in media literacy programs, the general public would be better able to comprehend translation as an act of interpretation rather than a neutral conveyance of meaning. Fostering critical engagement with multilingual news content requires this awareness. Requirements for the unambiguous labeling of translated content and the explicit disclosure of the translation methodology used (such as paraphrasing, summarized rendering, or verbatim translation) may be taken into consideration at the regulatory level. By taking such steps, transparency would be improved and audiences would be able to assess how language mediation functions in political communication.

A crucial contribution to democratic communication is the support of systematic studies on the quality of translation in political journalism. Long-term observation in a variety of contexts and language pairs may offer empirical support for the development of evidence-based policy. Collaborations between media organizations and translation studies academics would further foster knowledge sharing, make it easier to apply research findings to professional settings, and guarantee that scholarly research continues to be in line with modern problems.

Academic Research Level: Further research is required to deepen understanding of translation practices in political journalism. Comprehensive corpus-based analyses covering several languages, eras, and media systems may reveal common patterns and provide suggestions for the establishment of broadly applicable theoretical frameworks. Studies that focus on the perceptions and interpretations of readers and viewers of translated political discourse are also crucial. The level of public awareness

about translational communication and its impact on political understanding could be clarified by such reception-oriented research.

A more comprehensive perspective would also be supported by longitudinal and comparative techniques. Longitudinal research could track the way translational norms have changed in response to changing political, technological, or professional conditions, while comparative studies may examine whether comparable patterns of distortion exist in other settings of asymmetrical power relations or historical tension. When combined, these methods would promote a more thorough comprehension of the mechanisms controlling how political discourse is translated in the media.

Conclusions

This study indicates that political discourse translation serves as an ideological reconstruction mechanism that has quantifiable effects on emotional valence, rhetorical impact, public opinion, and diplomatic relations. Greek media translations intensify negative affect, eliminate nuance, shift register from technocratic to populist, and convert structurally complex statements into categorical assertions, according to consistent patterns found through a systematic analysis of five cases spanning ten years of German-Greek political communication.

These patterns reflect institutionally embedded practices influenced by audience expectations, editorial policies, time constraints, and the structural placement of translators within media organizations rather than being the result of isolated translation errors. They function in the larger framework of asymmetric power dynamics within the European Union and historical tensions between Germany and Greece, especially in the wake of the Eurozone crisis.

The research results help us understand how combining several frameworks—performativity theory, narrative theory, frame analysis, and affective studies—can be useful in understanding translation as political praxis. Translation is more than just a language translation; it has a systematic impact on how people view political figures, laws, and events by reconstructing meaning within interpretive frameworks specific to the target culture. Because Greek translations contribute to affective economies that consistently heighten the negative valence associated with German political discourse, the affective dimension of this reconstruction proves especially significant in influencing Greek public sentiment toward Germany and European integration.

There are important ethical and democratic ramifications to these findings. In a European political arena that is becoming more interconnected and where cross-border cooperation and understanding are essential for effective governance, systematic translation distortion of political discourse threatens the foundations of informed democratic debate. Through representations that may

differ significantly from source statements, citizens' perceptions of foreign political actors and policies are mediated, heightening polarization, eroding trust, and fostering avoidable conflict.

In political communication, translation is never neutral; rather, it is an intrinsically political act that necessitates alertness, critical awareness, and ethical dedication. The stakes of translation practice rise in tandem with the speed at which political discourse crosses linguistic boundaries. The academic community, professional associations, media organizations, and policy-makers must approach translation with full awareness of its capacity to shape public consciousness, influence diplomatic relations, and structure the possibilities for democratic politics in multilingual contexts.

The German-Greek political translation case sheds light on more general dynamics that define political communication in asymmetrical power and historically tense environments across Europe and beyond. Translation quality across Europe's linguistic boundaries becomes more and more important for the European project itself as European integration progresses, refugee flows spark political controversy, economic crises necessitate coordinated responses, and nationalist movements challenge supranational governance.

Although this study has documented systematic patterns of emotional intensification and ideological reconstruction in Greek media translations of German political discourse, the implications are not limited to this particular case. Similar dynamics probably influence the flow of political discourse across national boundaries in Poland, Italy, Hungary, and other places, with similar implications for cooperative governance and understanding. In the global context, political discourse from Beijing, Moscow, and Washington is translated and circulated globally, undergoing similar affective and ideological reconstruction processes that have geopolitical implications.

Understanding translation as political praxis—as active meaning-making work with material consequences—is therefore essential not only for translation scholars but for anyone concerned with democratic politics in multilingual, interconnected contexts. One empirical perspective on these dynamics has been offered by this study. There is still much to be done to build the theoretical frameworks, methodological instruments, and institutional mechanisms required to guarantee that translation promotes democratic values of accuracy, transparency, and understanding between parties rather than escalating and reproducing political disputes.

The quality and ethics of translation become even more important in a time of increased political polarization, a rise in nationalism, and threats to liberal democratic institutions. Translation can escalate conflict, deepen miscommunication, and reinforce us-them dichotomies, or it can be a tool for mutual understanding and cooperation across differences. The decision between these options rests not in translation technology but rather in the professional practices, institutional arrangements,

ethical commitments, and critical literacy that influence the creation, dissemination, and consumption of translation.

References

- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Baker, M. (2006). *Translation and conflict: A narrative account*. London, UK: Routledge.
- Bielsa, E., & Bassnett, S. (2009). *Translation in global news*. London, UK: Routledge.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech: A politics of the performative*. New York, NY: Routledge.
- Chiaro, D. (2010). Translation and humour, humour and translation. In D. Chiaro (Ed.), *Translation, humour and literature* (pp. 1–29). London, UK: Continuum.
- Entman, R. M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51–58. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London, UK: Routledge.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hermans, T. (1996). The translator's voice in translated narrative. *Target*, 8(1), 23–48. <https://doi.org/10.1075/target.8.1.03her>
- Hooghe, L., & Marks, G. (2009). A postfunctionalist theory of European integration: From permissive consensus to constraining dissensus. *British Journal of Political Science*, 39(1), 1–23.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London, UK: Continuum.
- Inouye, K., & Mills, D. (2021). Fear of the academic fake? Journal editorials and the amplification of the 'predatory publishing' discourse. *Learned Publishing*, 34, 396–406. <https://doi.org/10.1002/leap.1377>
- Kontos, P., & Sidiropoulou, M. (2012). Socio-political narratives in translated English-Greek news headlines. *Intercultural Pragmatics*, 9(2), 195–224. <https://doi.org/10.1515/ip-2012-0012>
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K., Seifert, C. M., Schwarz, N., & Cook, J. (2012). Misinformation and its correction: Continued influence and successful debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(3), 106–131.

Loupaki, E. (2013). Investigating translators' strategies in rendering ideological conflict: The case of news translation. In C. Schäffner, M. Tcaciuc, & S. Cavagnoli (Eds.), *Political discourse, media and translation* (pp. 133–156). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

Mohammad, S., & Turney, P. (2013). Crowdsourcing a word–emotion association lexicon. *Computational Intelligence*, 29(3), 436–465. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8640.2012.00460.x>

Mohammed, E. (2025). Framing narratives in news discourse: A comparative study of Western and Eastern media. *International Journal of Humanities and Education Research*, 7, 363–376. <https://doi.org/10.33545/26649799.2025.v7.i1d.167>

Mochtak, M., Rupnik, P., Kuzman Pungersšek, T., & Ljubešić, N. (2025). Parlasent: Mapping sentiment in political discourse with large language models. *Political Research Exchange*, 7. <https://doi.org/10.1080/2474736X.2025.2508377>

Schäffner, C. (2012). Unknown agents in translated political discourse. *Target*, 24(1), 103–125. <https://doi.org/10.1075/target.24.1.07sch>

Schoeller, M. G., & Falkner, G. (2021). Acting in the shadow of German hegemony? The role of small states in the Economic and Monetary Union (Introduction to the Special Issue). *German Politics*, 31(2), 197–217. <https://doi.org/10.1080/09644008.2021.2005028>

Shah, T. (2024). Emotions in politics: A review of contemporary perspectives and trends. *International Political Science Abstracts*, 74, 1–14. <https://doi.org/10.1177/00208345241232769>

Tsakas, C. (2020). Growth models and core-periphery interactions in European integration: The German-Greek special relationship in historical perspective. *Journal of Common Market Studies*. <https://doi.org/10.1111/JCMS.13160>

Tzogopoulos, G. (2015). Assessing the image of Germany in the Greek media: Visual analysis of Greek media reports on the role of Germany in the Greek crisis. *Crisis Observatory*.

Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility*. London, UK: Routledge.

Wetherell, M. (2012). *Affect and emotion: A new social science understanding*. London, UK: Sage.

Zhao, J., & Wang, J. (2025). Discursive practices in translating political discourse: Insights from white papers on China–US economic and trade frictions. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 415. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04740-z>

DİL, DÜŞÜNCE VE DÜNYA GÖRÜNÜMÜ

LANGUAGE, THINKING, AND WORLDVIEW

Yegana Mashadi ORUJOVA ¹

Öz

Her bir somut dilin temelinde belirli bir model ya da dünya tasarımı bulunur ve konuşan kişi, düşüncesinin içeriğini bu modele uygun biçimde ifade eder. İnsanın dünyaya bakışı, bir yandan evrensel, diğer yandan ise ulusal–spesifik bir nitelik taşır.

Bir dilin kavramsal sistemi, yalnızca fiziksel temele değil, aynı zamanda toplumun kendisine ve onun kültürüne bağlı olarak belirlenir. Bu sistemde evrensel, ulusal ya da idioetnik (yalnızca o kültüre özgü) bileşenler mevcuttur. Aynı kavram hem tek bir kültür içinde hem de farklı kültürlerde farklı biçimlerde algılanabilir. Kavramsal anlamın farklı biçimlerde anlaşılmasının nedeni, dil ve kültür arasındaki karşılıklı ilişkinin her bir dilsel olguda kendine özgü bir şekilde tezahür etmesidir.

Çeşitli dil verilerinin analizi göstermektedir ki, bazı evrensel kavramlar kültüre bağlı olarak farklı biçimlerde algılanmaktadır. Kavramlar dışsal benzerlikler taşısa da kimi durumlarda diğer kültürlerdeki kavramların tam bir eşdeğeri olamayabilir. Örneğin, dil verilerinin incelenmesi, ZAMAN kavramının kültürden kültüre farklı biçimlerde kavrandığını ortaya koymaktadır. Evrensel ve çok yönlü bir kategori olarak her kültürde bilinen zaman kavramı, dünyanın her bir dilsel manzarasında özgül bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık yalnızca zamanın dönemlere ya da kesitlere ayrılmasında değil, aynı zamanda zamana yönelik tutumlarda da kendini göstermektedir. Başka bir deyişle, zamanın bilimsel ölçümü astronomik olaylara dayandığından birçok halkta örtüşse de günün bölümleri kavramı farklı toplumlarda ne uzunluk açısından ne de yarattığı çağrışımlar bakımından örtüşmektedir. Bazı toplumlarda bu kavramsallaştırma daha çok faaliyet türüne, bazılarında ise aydınlanma düzeyine dayanmaktadır.

Bu tür durumlar, diğer kavramsal alanlarda da gözlemlenmektedir. Bu tür kavramların incelenmesi, çağdaş dilbilim açısından büyük önem taşımaktadır; dilin kültürel bir fenomen olduğunu ortaya koymakta, dilbilimsel araştırmaların kapsamını genişletmekte ve disiplinlerarası yaklaşımlara zemin hazırlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: dil, düşünce, kültür, kavram

Abstract

Each specific language is grounded in a particular model or worldview, and speakers express the content of their thoughts in accordance with this model. A person's perception of the world is, on the one hand, universal, yet on the other hand, nationally specific, as different linguistic communities perceive reality through the prism of their own language.

The conceptual system of a language is determined not only by its physical basis but also by the society and its culture. Within this system, there exist universal, national, and idioethnic (culture-specific) components. The same concept may be understood differently both within a single culture and across different cultures. The reason for such variation in conceptual understanding lies in the fact that the interaction between language and culture manifests itself uniquely in each linguistic instance.

¹ Doç. Dr., Azerbaycan Diller Üniversitesi ve Hazar Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan, orucova-yeqana@rambler.ru

Analyses of diverse linguistic data demonstrate that certain universal concepts are perceived differently depending on cultural context. Although concepts may display superficial similarities, in some cases they cannot serve as full equivalents of one another across cultures. For example, linguistic data reveal that the concept of TIME is understood differently in different cultures. As a universal and multidimensional category, the concept of time – familiar to all cultures – exhibits specific distinctions within each linguistic worldview. These differences manifest not only in the segmentation or division of time periods but also in attitudes toward time itself. In other words, although the scientific measurement of time, based on astronomical phenomena, largely coincides across societies, the notion of the parts of the day varies among different peoples – neither in terms of duration nor in the associations they evoke do these notions fully correspond. In some cultures, this understanding is based primarily on the nature of activities, while in others, it depends on the degree of illumination.

Such phenomena can also be observed in other conceptual domains. The analysis of such concepts holds significant importance from the perspective of modern linguistics, as it reveals language to be a cultural phenomenon, broadens the scope of linguistic research, and provides a foundation for interdisciplinary approaches.

Keywords: language, thinking, culture, concept

Giriş

Dil, düşünce ve kültür arasındaki ilişki günümüzde dilbilim, antropoloji, psikoloji ve kültürel çalışmaların kesişim noktasında incelenmektedir. Bu disiplinler, insanın dünyayı nasıl kavramsallaştırdığını, olayları nasıl kategorize ettiğini ve bu süreçlerin dile nasıl yansıdığını araştırmaktadır.

Son yıllarda özellikle bilişsel dilbilim (cognitive linguistics) ve kültürlerarası iletişim çalışmaları, dilin yalnızca düşüncenin bir aracı olmadığını, aynı zamanda düşüncüyü biçimlendiren bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda Edward Sapir ve Benjamin Lee Whorf tarafından geliştirilen dilsel görelilik hipotezi (linguistic relativity hypothesis) özel bir önem taşır. Hipoteze göre, insanların dünyayı algılama ve anlamlandırma biçimleri, konuştukları dilin yapısına bağlıdır; yani dil yalnızca gerçekliği adlandırmakla kalmaz, aynı zamanda onu kavrama biçimimizi de belirler (Sapir, 1929, s. 207-214; Whorf, 1956).

Farklı Milletlerde Düşünce Farklılığı

Dil, düşünce ve kültür birbiriyle yakından ilişkili kavramlardır. Dil yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda kültürün taşıyıcısı ve düşüncenin oluşum aracıdır (Sapir, 1921, s. 207). Wilhelm von Humboldt’a göre, “*Dil insana özgüdür; her ulusun dili kendine hastır ve o ulusun ruhunu yansıtır*” (Humboldt, 1836).

Milletlerin kendine özgü manevi özelliklerinin dil aracılığıyla yansımaları fikri, ilk kez erken Alman Rönesansı temsilcilerinin bilimsel çalışmalarında ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalarda, farklı etnik dillerdeki sözcüksel ve dilbilgisel farklılıkların karşılaştırmalı olarak incelenmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

20. yüzyılın ikinci yarısında, dünyanın dilsel görünümünü (*linguistic picture of the world*) ve bu görünümün kavramsal dünya görüşü ile ilişkilerini ortaya koymayı amaçlayan bir metodolojik sistem geliştirilmiştir. Bu sistem, iki temel yaklaşımı birleştirmiştir:

1. Evrenselcilik ilkesi: Tüm dillerde doğuştan gelen ortak bir semantik ve bilişsel çekirdeğin bulunduğu düşüncesi.

2. Ulusal-kültürel model ilkesi: Evrenselliğe rağmen her dilin anlamsal sisteminin özgünlüğü ve kültürel farklılığı fikri.

Sonuç olarak, dil yalnızca iletişim amacı taşımakla kalmaz; aynı zamanda dünyayı kavrama ve anlamlandırma sistemi olarak değerlendirilmelidir. Dil hem bireysel hem de toplumsal düzeyde kültürel kimliğin ve bilişsel yapının oluşumunda belirleyici bir rol üstlenmektedir.

Dil, yalnızca bir iletişim sistemi değil, aynı zamanda bir dünya görüşü sistemidir (Whorf, 1956, s. 55; Sapir, 1921, s. 207). Her dil, kullanıcılarının çevreyle ilişkisini farklı biçimlerde yansıtır. Bu nedenle, *dilsel dünya görüşü* (linguistic worldview) çağdaş dilbilimde temel bir kavramdır (Whorf, 1956, s. 55; Sapir, 1921, s. 207).

Rus dilbilimci Y. S. Stepanov bu kavramı “*dil içinde kodlanan kültürel anlamlar bütünü*” olarak tanımlar (Stepanov, 1982, s. 45-46). Dolayısıyla, her milletin dilinde dünyayı anlamlandırma biçimi, tarihsel deneyimleri, toplumsal yapısı ve kültürel değerleriyle bağlantılıdır.

Bir dilin kavramsal sistemi yalnızca fiziksel ve nesnel temellere dayanmaz; aynı zamanda o dili kullanan toplum ve kültürüyle de sıkı biçimde ilişkilidir. Bu sistem hem evrensel unsurlar hem de belirli kültüre özgü öğeler içerir. Yani belirli bir kültüre ait anlayış ve değerleri kapsar. Bu bağlamda, aynı kavram hem tek bir toplum içinde hem de farklı kültürlerde farklı biçimlerde anlaşılır ve yorumlanır. Bu durum, dil ve kültür arasındaki karşılıklı ilişkinin her somut dil olgusunda özgün olduğunu ortaya koyar.

Farklı dil verilerinin sistemli analizi, bazı evrensel kavramların kültürel bağlama göre farklı algılandığını göstermektedir. Örneğin, zaman kavramı bu açıdan önemli bir örnektir. Zaman, tüm kültürlerde mevcut olan ve çok boyutlu bir kategori olarak kabul edilen bir anlayıştır. Ancak her dilin dünya görüşü, bu zaman anlayışını kendine özgü biçimde yapılandırır ve yorumlar. Bu farklılık yalnızca zamanın bölümlenmesinde (gün, hafta, ay, yıl gibi birimler) değil; aynı zamanda insanların zamana bakış açıları ve onun önemini kavrama biçimlerinde de kendini gösterir.

Bazı kültürlerde günün bölümleri faaliyet türüne göre sınıflandırılır ve buna uygun sosyal davranış kuralları oluşur; diğerlerinde ise günün bölümleri doğal ışık ve biyolojik ritimlere göre şekillenir.

Zamanın bilimsel hesaplanması genellikle astronomik olaylara (Güneş ve Ay hareketleri, mevsimlerin ardışıklığı ve kozmik döngüler) dayansa da farklı kültürlerde zamanın bölünmesi ve günün bölümlerinin adlandırılması evrensel bir modelle örtüşmez. Bu yalnızca saat ve dakikayla ölçülen mekanik bir kavramla sınırlı değildir; aynı zamanda her toplumun günlük yaşam deneyimleri, sosyal aktiviteleri ve kültürel normlarıyla şekillenir. Örneğin, Fransız kültüründe günün bölümleri temel olarak faaliyet türlerine göre belirlenir; okul dersleri, çalışma saatleri ve dinlenme süreleri sosyal kurallara göre organize edilir. Buna karşın, Kongo halkında günün bölümleri doğal ışık ve aydınlanmaya göre şekillenir (Levinson, 2003). Bu durum, zamanın yalnızca nesnel ve evrensel bir kategori olmadığını, aynı zamanda kültüre bağlı olarak şekillenen öznel ve bağlamsal bir kavram olduğunu göstermektedir.

Hafta modeli bu duruma somut bir örnektir. Avrupa ve birçok Batı ülkesinde hafta doğrusal bir sıra hâlinde düzenlenmiş ve haftanın yedi eşit bölümden oluştuğu kabul edilmiştir. Ancak bu ideal yapı evrensel değildir; her kültür haftayı aynı şekilde düzenlemez. Örneğin Nijerya'nın güneyinde yaşayan Igbo etnik grubu için hafta dört gün; Endonezya'nın Java Adası'nda beş gün; Batı Afrika'da Akan halkı için altı gündür. Bu örnekler, haftanın yapısının yalnızca doğa olaylarına değil, sosyal ve kültürel bağlamlara da dayandığını gösterir.

Fransız kültürüne ait kavramlar dışsal benzerlikler gösterse de bazı durumlarda Azerbaycan kültüründeki eşdeğer anlayışlarla tam olarak örtüşmemektedir. Fransızların zaman kavrayışı, Azerbaycanlılarınkinden belirli ölçüde farklıdır: Fransızlar için “sabah” kavramı, gece yarısından (00:00) öğle vaktine kadar olan süreyi kapsamaktadır. Fransızcada kullanılan “*j'ai dormi à trois heures du matin*” (“sabah saat üçte uyudum”) ifadesi, Azerbaycan Türkçesinde “gece saat üçte uyudum” şeklinde anlaşılır. Ayrıca, modern Fransızcada bir hafta “*huit jours*” (sekiz gün), iki hafta ise “*quinze jours*” (on beş gün) biçiminde ifade edilmektedir.

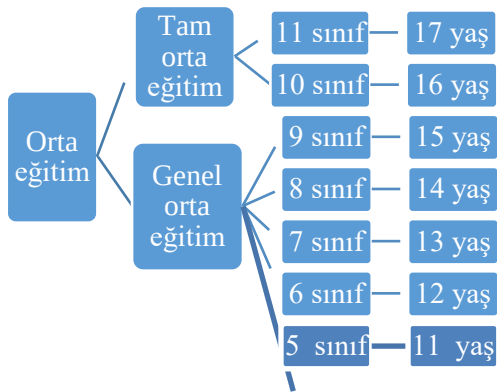
Yaş kategorisine ilişkin anlayışlarda da benzer farklılıklar gözlemlenmektedir. Azerbaycan dilsel dünyasında yetişkinlik dönemi doğrudan yaşlılıkla ilişkilendirilirken, Fransız kültüründe “*vieillesse*” (yaşlılık) kavramı iki evreye ayrılmaktadır: “*troisième âge*” (“üçüncü yaş dönemi”) – yani mesleki faaliyetin sona erdiği dönem – ve “*quatrième âge*” (“dördüncü yaş dönemi”) – ileri yaşlılık dönemi. Bu farklılıklar, yaşlı bireyin sosyal statüsünün ve toplum içindeki konumunun Fransa'da Azerbaycan'a kıyasla farklı biçimlerde değerlendirildiğini göstermektedir.

Zaman anlayışındaki farklılıklar yalnızca takvimsel birimler veya gün, hafta, ay gibi soyut ölçülerle sınırlı kalmaz; eğitim sistemi ve sosyal yapı bağlamında da belirgindir. Azerbaycan eğitim sisteminde sınıflar, öğrencilerin eğitim hayatı boyunca kademeli olarak ilerlemelerini sağlamak amacıyla 1'den 11'e doğru düzenlenir. Bu yapı, öğrencilerin akademik bilgi ve becerilerini sistematik

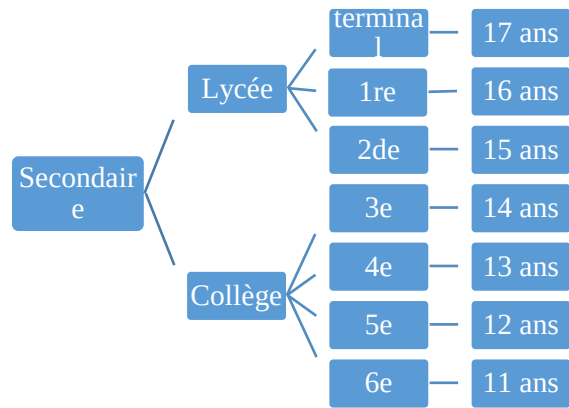
olarak geliştirmelerine, sosyal sorumluluklarını ve disiplin anlayışlarını kademeli biçimde edinmelerine olanak tanır.

Buna karşın, Fransa eğitim sisteminde sınıflar “yukarıdan aşağıya” ilkesi çerçevesinde, yani 6. sınıftan 3. sınıfa doğru azalan bir sıra ile düzenlenir. Bu yapı, öğrencilerin eğitim sürecinde yalnızca akademik ilerlemelerini değil, sosyal ve bilişsel olgunluklarını da dikkate alır. Üst sınıflardan alt sınıflara doğru ilerleyen bu sistem, öğrencilerin önce genel kültür, temel beceri ve sosyal adaptasyon alanlarında yeterlilik kazanmalarını, ardından mesleki ve özel alanlara yönelmelerini sağlayan kademeli bir öğrenme deneyimi sunar (Ministère de l’Éducation Nationale, 2019).

Azerbaycan eğitim sistemi



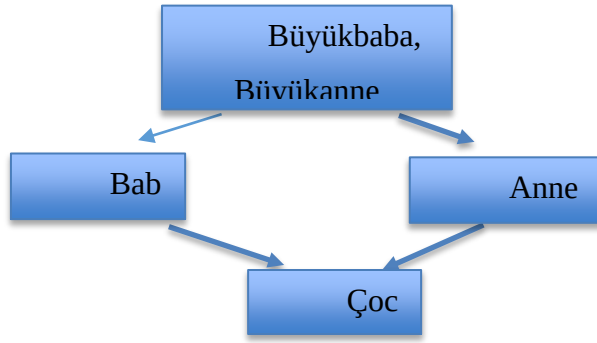
Fransız eğitim sistemi



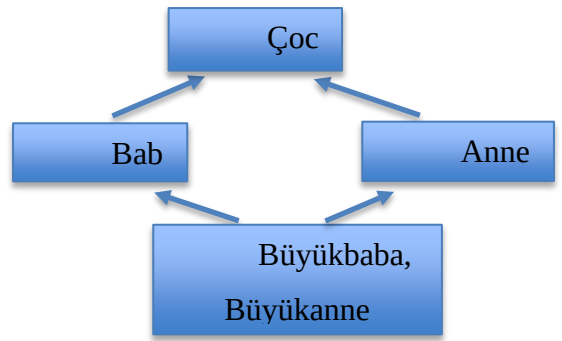
Bu farklılık yalnızca sınıfların sıralanışıyla sınırlı değildir; eğitim sisteminin pedagojik felsefesi, öğrenme yöntemleri ve öğrencilerin toplumsal rolleri üzerinde de etkili olur.

Aile ağaçlarının ders kitaplarında sunum yönü de kültürel bağlama göre farklılık göstermektedir. Fransız ders kitaplarında nesil sıralaması **yukarıdan aşağıya** doğru yapılmakta ve bu, hiyerarşik ve lineer ilişkileri vurgulamaktadır. Azerbaycan ders kitaplarında ise aile ağacı **aşağıdan yukarıya** kurulmakta, böylece görsel sunumun merkezi ve kültürel vurgu farklı bir perspektiften yansıtılmaktadır.

Fransız aile ağacı



Azerbaycan aile ağacı



Hitap Biçimleri ve Sosyal İletişim

Bir diğer dikkat çekici farklılık, sözlü iletişimde kullanılan hitap biçimlerinde gözlemlenmektedir.

Fransız kültüründe kadınlara yönelik hitap biçimleri, yaş ve medeni duruma göre sistematik bir ayrım içerir. Evli kadınlara *madame*, genç veya evli olmayan kadınlara ise *mademoiselle* denilmesi, yalnızca dilbilgisel bir farklılık değil, aynı zamanda toplumsal hiyerarşi ve kültürel normların dil aracılığıyla yeniden üretildiğinin göstergesidir. Bu ayrım, bireylerin sosyal statülerini ve yaş gruplarına ilişkin kültürel beklentileri doğrudan yansıtır.

Azerbaycan Türkçesinde ise böyle bir ayrım yapılmamaktadır; her iki durumu kapsayan ortak ifade *xanım* kullanılır. Bu kullanım, toplumsal ilişkilerde saygı ve nezaketi ifade eden eşitlikçi bir normu temsil eder ve hitap edilen kişinin yaş veya medeni durumu hakkında ek bir bilgi içermez. Dolayısıyla Azerbaycan Türkçesi, dilsel eşitlik ve sosyal yakınlık anlayışını yansıtan bir araç olarak işlev görür.

Türkiye kültüründe akrabalık terimlerinin vokatif işlevde kullanılması dikkat çekici bir fenomendir. Baba, anne, abla, abi, teyze ve amca gibi terimler, birinci tekil şahıs iyelik eki alarak (örneğin babam, annem, ablam, abim, teyzem, amcam) doğrudan muhataba hitap biçimine dönüşür. Sözdizimsel olarak iyelikli bir isim gibi görünmesine rağmen, işlevsel olarak vokatif bir rol üstlenir. Örneğin, çocuk babasına 'babam', annesine 'annem' şeklinde seslenirken, aile içi saygı, sevgi ve duygusal yakınlığı da ifade etmiş olur. Bununla birlikte, günlük konuşmada ebeveynler de şefkat ve yakınlık göstermek amacıyla çocuklarına 'babam' veya 'annem' şeklinde hitap edebilirler. Bu durum, farklı kültürlerde aile içi iletişim ve hitap biçimlerinin değişkenliğini ortaya koyar (Aksu-Koç, 2000).

Bu fenomen, dilin yalnızca bir iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda sosyal bağları, kültürel değerleri ve bireyler arası ilişkileri yapılandıran bir sistem olduğunu göstermektedir. Akrabalık

terimlerinin vokatifleşmesi, dilin yapısal unsurlarının (iyelik ekleri gibi) kültürel etkilerle işlevsel esneklik kazandığını ve kavramsal düzeyde yeni anlamlarla yüklendiğini ortaya koyar.

Sonuç olarak, hitap biçimlerindeki bu farklılıklar, dilin toplumsal ve kültürel bağlamlarla olan sıkı ilişkisinin somut bir göstergesidir. Farklı kültürlerde dilin işlevselliği, yalnızca sözlü iletişim değil, aynı zamanda sosyal hiyerarşi, yakınlık, saygı ve kimlik oluşturma süreçlerini de düzenleyen çok boyutlu bir yapıyı içerir. Bu tür dil olguları hem dilbilimsel hem kültürel hem de sosyopragmatik açıdan önemli bir inceleme alanı sunmakta ve farklı kültürlerdeki toplumsal iletişim biçimlerini anlamak için değerli bir kaynak olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç

Dil-düşünce-kültür üçlüsü, insan bilincinin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde nasıl şekillendiğini anlamak açısından merkezi öneme sahiptir. Dil, yalnızca düşüncelerin ifade aracı değil, aynı zamanda kültürel kimliğin taşıyıcısı ve yeniden üreticisidir. Bu bağlamda, her dilin kendine özgü kavramsal dünyasını incelemek, o dilin kullanıcılarının değer sistemlerini, sosyal yapısını ve dünyayı algılama biçimlerini anlamak demektir.

Farklı dillerin kavramsal sistemleri, insanların gerçekliği nasıl organize ettiğini ve sosyal ilişkileri nasıl yapılandırıldığını gösterir. Örneğin, zaman anlayışı yalnızca fiziksel ve ölçülebilir bir kategori değil, aynı zamanda kültürel bağlamda farklı anlamlar taşıyan sosyal bir yapıttır. Her toplum zamanı farklı şekilde ölçer, sınıflandırır ve ona yönelik tutumunu belirler. Bu durum, dilin yalnızca bir bilgi aktarma aracı olmadığını, aynı zamanda insanların yaşam deneyimlerini ve dünyayı algılama biçimlerini yapılandıran merkezi bir fenomen olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda, dilin farklı düzeylerdeki kavramların analizi çağdaş dilbilimde özel bir önem taşır ve dil, düşünce ve kültür arasındaki karşılıklı etkileşimleri, benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymada belirleyici rol oynar.

Kaynakça

Aksu-Koç, A. (2000). *Farklı Kültürlerde Aile İçi İletişim ve Hitap Biçimleri*, Ankara: Nobel Yayınları.

Humboldt, Wilhelm von (1836). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* [*İnsan Dilinin Quruluşundaki Fərqlilik və Onun İnsan Zəkasının İnkişafına Təsiri Üzerine*], Berlin: Druckerei der Königlichen Akademie der Wissenschaften.

Levinson, S. C. (2003). *Space in Language and Cognition: Explorations in Cognitive Diversity*, Cambridge: Cambridge University Press.

Ministère de l'Éducation Nationale, *Programmes et Orientations Pédagogiques*, Paris, 2019.

Sapir, Edward (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech*, New York: Harcourt, Brace and Company.

Sapir, Edward (1929). *The Status of Linguistics as a Science*, *Language*, 5(4) s. 207–214.

Stepanov, Y. S. (1982). *Язык и культура [Dil ve Kültür]*, Moskva: Nauka.

Whorf, Benjamin Lee (1956). *Language, Thought, and Reality: Selected Writings*, MIT Press, Cambridge.

ŞİİR ÇEVİRİSİNDE EŞDEĞERLİK SORUNLARI BAĞLAMINDA BİR İNCELEME: NECİP FAZIL'IN “SAKARYA TÜRKÜSÜ” ADLI ŞİİRİ VE ARAPÇAYA ÇEVİRİSİ

A STUDY IN THE CONTEXT OF EQUIVALENCE PROBLEMS IN POETRY TRANSLATION: NECİP FAZIL'S POEM “SAKARYA TÜRKÜSÜ” AND ITS TRANSLATION INTO ARABIC

Doç. Dr. Yusuf Bildik¹

Özet

Türkçeden Arapçaya ya da Arapçadan Türkçeye çeviri faaliyetleri yüzyıllardır yapılaşa da bu faaliyet çoğunlukla dini eserler etrafındadır. Edebi eserlerin çevirisi ise yakın zaman öncesinde yapılmaya başlanmıştır. Kişinin duygularını kısa ve etkili bir biçimde ifade etmesine yarayan dilsel araçlardan birisi de şiirdir. Bu yönüyle şiir, şairin iç dünyasındaki duygu yoğunluğunu okuyucuya aktarmak için kullandığı bir araçtır. Şairin duygularını ifade etmek için en önemli malzemesi sözcükleridir. Edebi yazıtlar içinde çok önemli bir yer tutan şiir, her kültürde örneğini görmenin mümkün olduğu bir türdür. Şiir, çeviri faaliyetlerinde çevirmenlerin en çok zorlandığı alandır. Aynı zamanda çeviride anlam kaybının en çok yaşandığı tür de şiirdir. Bu zorluk, şiir biçimsel yapısının farklılığından ve anlamla kurduğu özel ilişkiden kaynaklanır. Şiir, anlamdan çok dile odaklanan bir türdür. Şiirde ifade edilmek istenen duygunun hangi kelimelerle söylendiğinin yanı sıra, o kelimelerin nasıl söylendiği de çok önemlidir. Bu nedenle, şiir dili genellikle sıradan iletişim dilinden farklıdır. Çeviri faaliyetlerinin başladığı günden bu yana, şiirin aslına sadık kalınarak tercüme edilip edilemeyeceği tartışma konusu olmuştur. Şiirin aslına sadık kalarak tercüme etmenin mümkün olmadığını savunanların sayısı bugün bile azımsanamayacak kadar fazladır. Bu durumu, kaynak ve hedef dillerin, kültürlerin birbirinden farklı olmasına dayanarak savunurlar. Bu bağlamda, birçok yazar ve edebiyat kuramcısı, şiirin gerçek anlamda çevrilemeyeceğini savunmuştur. Ancak bütün bu tartışmalara rağmen, şiir bugüne kadar pek çok kez çevrilmiş ve çevrilmeye de devam etmektedir. Fakat yapılan bu çevirilerde hem anlamın hem de yapının korunmasının ve şiirin kaynak dildeki şiirsel özgünlüğünü muhafaza etmesinin mümkün olup olmayacağı cevap arayan sorulardandır. Tüm bunlar ışığında şiir çevirisinde belirli ölçüde özgürlük gereklidir. Bir şiiri, şiir olarak yeniden üretmek; yalnızca dil araçlarını kullanarak karşılıkları bulmak değil, aynı zamanda şiirin ruhunu yeni dille hissettirmektir. Bu da çevirmeni, sadakat ve yaratıcılık arasında ince bir çizgide yürümeye zorlar. Bu çalışmada Türk Edebiyatının önemli şairlerinden Necip Fazıl Kısakürek'in Sakarya Türküsü adlı şiirinin Abdullah Atto tarafından Arapçaya yapılan çevirisi, doküman inceleme tekniği kullanılarak incelenmiş ve çeviride eşdeğerlik çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Arapça, Eşdeğerlik, Çeviri, Necip Fazıl, Şiir

Abstract

Although translation activities from Turkish to Arabic or from Arabic to Turkish have been carried out for centuries, this activity has mostly centered around religious works. The translation of literary works, on the other hand, has only recently begun. Poetry is one of the linguistic tools that help people express their feelings in a short and effective way. In this respect, poetry is a tool that the poet uses to convey the intensity of emotion in his inner world to the reader. The poet's most important material for expressing his feelings is his words. Poetry, which has a very important place among literary writings, is a genre that can be found in every culture. Poetry is

¹ Doç. Dr. Yusuf Bildik, Selçuk Üniversitesi, Arap Dili ve Edebiyatı, ysfbildik@gmail.com

the most difficult area for translators in translation activities. At the same time, poetry is also the genre where the loss of meaning in translation is the most common. This difficulty stems from the difference in the formal structure of poetry and the special relationship it establishes with meaning. Poetry is a genre that focuses on language rather than meaning. In poetry, not only the words with which the emotion to be expressed is said, but also how those words are said is very important. For this reason, the language of poetry is often different from the language of ordinary communication. Since the beginning of translation activities, it has been a matter of debate whether poetry can be faithfully translated. Even today, the number of those who argue that it is not possible to translate poetry faithfully is considerable. They argue this on the basis of the difference between the source and target languages and cultures. In this context, many writers and literary theorists have argued that poetry cannot be translated literally. However, despite all these debates, the poem has been and continues to be translated many times. However, one of the questions that remains to be answered is whether it is possible to preserve both meaning and structure in these translations and whether it is possible to preserve the poetic authenticity of the poem in the source language. In light of all this, a certain degree of freedom is necessary in poetry translation. To reproduce a poem as a poem is not only to find equivalents using linguistic tools, but also to make the spirit of the poem felt in the new language. This forces the translator to walk a fine line between fidelity and creativity. In this study, Abdullah Atto's translation of Necip Fazıl Kısakürek's poem "Sakarya Türküsü", one of the most important poets of Turkish Literature, into Arabic was analyzed using the document analysis technique and evaluated within the framework of equivalence in translation.

Keywords: Arabic, Equivalence, Translation, Necip Fazıl, Poem

Giriş

Edebiyat tarihi kadar köklü bir geçmişe sahip olan çeviri faaliyetleri, sadece diller arasında kelimelerin değil; aynı zamanda kültürlerin ve düşünce biçimlerinin aktarımı olarak değerlendirilebilir. Edebi türlerin gelişip zenginleşmesi de çeviri aracılığıyla oluşan kültürel etkileşim faaliyetlerine bağlıdır.(Yıldırım & Durmuş, 2019, s. 36) Bu nedenle çeviri, basit bir dil aktarımı sürecinin ötesine geçerek edebiyat, felsefe, tarih ve hatta toplum bilinci üzerinde etkili olan çok boyutlu bir eylem haline gelir. Çeviri eleştirisi ise bu sürecin değerlendirilmesi, çevirmenin seçimlerinin incelenmesi ve metnin hedef dile ne ölçüde aktarılabilirdiğinin tartışılması açısından önemli bir disiplindir.

Çeviri Eleştirisi ve Şiir Çevirisi

Çeviri eleştirileri yapılırken yalnızca olumsuz yönler ortaya koyulmamalıdır. Bu bağlamda yapılacak bir eleştiri hata arayışına girmek olacaktır ki bu durum eleştirmeni objektif olmaktan uzaklaştıracaktır.(Dağbaşı & Gügercin, 2020, s. 119) Günümüzde çeviri eleştirisi, yalnızca doğru-yanlış ikiliği üzerinden değil; bağlam, üslup, kültürel aktarım ve işlevsellik gibi daha geniş ölçütlerle ele alınmaktadır. Bu bağlamda çeviri eleştirisi, hem çevirmenin görünürlüğünü ortaya koyan hem de okurun metinle kurduğu ilişkiyi derinleştiren bir alan olarak dikkat çeker. Son yıllarda ülkemizde çeviri faaliyetleri artmış, çok sayıda kitabın çevirisi okuyucuya sunulmuştur. Fakat çeviri eleştirisinin çeviri faaliyetleri kadar yaygın olmaması, yapılan çevirilerin hatadan beri olduğu algısını oluşturmaktadır.(Özdemir, 2014, s. 17; Yıldız, 2015, s. 180)

Edebi bir eseri başka bir dile çevirebilmek için o dili ve kurallarını bilmek tek başına yeterli değildir. Çeviri yapan kişinin aynı zamanda o dili kullanan kimselerin kültürüne ve yaşam tarzına da vakıf olması gerekir.(Cömert, 1978, s. 19) Gerçek çevirmenin, hem kaynak dilin hem de hedef dilin işleyişini iyi bilmesi, dil bilgisel çözümlmeleri yapabilmesi önemli bir husustur. Metnin nesnel sınırlarının ötesinde, taşıdığı anlamlar cihetinde birçok bağının olabileceği gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır.(Akşit, 1994, s. 17) Özellikle şiir gibi söylenilen sözden birçok anlamın çıkarılabildiği yazın türlerinde bu durum daha da elzemdir. Çünkü şiirde yazılan şey başka, kastedilen şey başka olabilir. Bu sebeple çevirmenin kelimenin sözlük anlamının yanı sıra, o dili konuşanlarda oluşturduğu etkiyi de bilmesi gerekir. Ayrıca yazar ya da şairin eserini oluştururken neler düşündüğü, hangi şartlar altında eseri kalemi aldığını, amacını ve ne anlatmak istediğini de bilmek gerekir.(Moran, 2014, s. 134) Böylece çeviride, yazarın eseri ortaya koyma amacı da gözetilmiş olur.

Dilbilimcilerin şiir dilini “dil içinde ayrı bir dil” olarak tanımlamaktadır. Bunun sebebi şiirin amacı iletişim değil, okuyucunun duygularını harekete geçirme ve kısa yoldan etkilemektir. Fakat şairin duygu, düşünce ve zihin ve gönül dünyasındakileri karşıdakine aktarmak için yazdığı düşünülürse şiir dilinin bir amacının da iletişim olduğu söylenebilir.(Aksan, 1999, s. 18) Şiirin kendine has bir dili ve üslubu bulunmaktadır. “Şiir dili” diye bir kavramdan doğrudan bahsetmesek bile, kullanım özellikleriyle genel dile benzemeyen ama kurallar çerçevesinde ona bağlı olan bir dili kabul etmeliyiz.(Doğan, 2010, s. 109) Her ne kadar şiirde kullanılan kelimeler, gündelik dilde karşımıza çıkan kelimeler olsa da, kullanım şekli bakımından ayrılmaktadır. Düz yazıda verilmek istenen mesajla, anlaşılan şey çoğu zaman örtüşür. Anlatılmak istenen konu, okuyucuyu tarafından doğrudan ve rahatça anlaşılabilir. Fakat şiirsel anlatımda durum farklıdır. Okuyucu yazılanın ötesinde birçok anlam keşfedebilir.(Akyıldız, 2019, s. 1216) Bu bağlamda şiirin başka bir dile çevrilmesi de düz yazıya göre zorlaşmaktadır. Bu konuda Tuna, şunları söylemektedir:

“Yaşamın akışında ya da yazınsal bir yapıt karşısında söyleneni tam olarak anlamak için söylenmeyi de okumak gerekir. Bu durum yazınsal çeviri için de geçerlidir. Ancak çevirmenden beklenen, okuduğu yan anlamları, satır aralarını ve örtük göstergeleri erek metne aktarırken özgün metinde söylendiği kadarıyla, yani çoğaltmadan, eksiltmeden ya da farklılaştırmadan aktarmasıdır. Başka bir deyişle, çevirmenin aktaracağı varsayılan, yazar ne söylediyse odur ve o kadardır. Daha iyisi, daha kusursuzu, daha belirgini ya da daha belirsizi veya söylenenin etrafında dolanması ama bir şekilde tam da onu söylememesi değildir.”(Tuna, 2016, s. 37)

Şiir çevirisi, düz yazıya göre çok daha yavaş ilerleyen sancılı bir süreçtir. Dil bilgisel bağlamda dilin birçok yönünü kullanan şiir, edebi türler içerisinde en karmaşık yazın türlerinden biridir. Şiirin yapısı, anlamsal ve sessel özelliklerinin yoğunluğu, şiir çevirisini zorlaştırmaktadır. Hatta birçok dilbilimciye göre şiir çevirisi, yapılması mümkün olmayan bir uğraştır.(Gökşenli, 2013, ss. 88-89)

İlhan Berk, şiiri çevrilemez kılanın onun kendine özgü dili ve ruhu olduğunu düşünür ve şunları söyler:

“Gerçekten anlam bir şiiri çevirmeye yetmez. Nedeni de anlam her şey değildir. ... Bir şiiri çevirirken asıl güçlük, şiirin anlatış biçiminde, deyişinde yatar, oradan kaynaklanır. [...] Cummings 'in de Ahmet Haşim 'in de şiir açıklanmaz, bir başka dile çevrilmez dediği şey de budur işte. Bu deyiş, söyleyiş biçimi niçin çevrilmez? Yaratıcısına özgüdür de ondan. Bir yaratı biçimi olduğu için öykünülemez. Çevirmense bir yaratıcı değildir. Ayrıca şiir ondan bunu da istemez. Tektir o. Bir başka türlü de var olamaz. [...] Peki nedir bu çevrilemez dediğimiz yapı? Ozanın bütün yaşamından getirip koyduğu ben sorunu elbet. Asıl çevrilemeyen bu 'ben' dir işte.”

Bütün bu söylenenlerden bağımsız olarak uzun yıllardır yapılageldiği gibi günümüzde de şiir çevirileri yapılmaya devam etmektedir. Yapılan bu eleştiriler ışığında, mükemmel olmasa da iyi bir şiir çevirisi yapabilmek için bazı aşamaların kaydedilmesi gerekmektedir. Bunlardan birincisi metni anlamaktır. Bunun için yukarıda da belirtildiği gibi çevirmen, yazarın gönül dünyası ve dünya görüşü hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Tabiri caizse rolüne büründüğü kimsenin ruhuyla bütünleşen bir aktör gibi, şiirini çevirdiği şairin ruh haline bürünmelidir. İkinci adımda ise anladığı ve özümselediği bu şiiri, kendi dilinde şiirler yazan bir şair ruhuyla çevirmelidir. Bunları yapabilmesi için de hem kaynak dilini hem de hedef dile hâkim olmalı, aynı zamanda her iki dilin ait olduğu kültürler hakkında bilgi sahibi olmalıdır.(Gökşenli, 2013, ss. 90-91) Eugene Nida, çevirmenin hem iki dilli hem de iki kültürlü olması gerektiğini vurgular ve çevirmenin sahip olması gereken vasıfları şu üç maddede şekilde özetler: 1. Her iki dilin dilsel yapısına hâkim olmak. 2. Kelimelerin sözlük anlamlarına tam anlamıyla hâkim olmak. 3. Kelimeleri yeniden ortaya koyabilecek beceriye sahip olmak.(Nida, 1976, ss. 101-102)

Şiir çevirisi üzerinde birçok görüş ortaya koyulmuştur. Kimisi şiirin çevrilemeyeceği iddia ederken, kimisi de bunu “yaratıcı aktarım” olarak nitelendirmektedir. Bazı dilbilimciler bu görüşlere karşı çıkarak şiir çevirisinde kullanılması gereken bazı kuramlar ortaya koymuştur. Şiir çevirmek kadar, çeviriyi eleştirmek de zor bir konudur. Bu bağlamda çeviri eleştirisini öznellikten uzak, dilin kuralları ve şairin zihin dünyası çerçevesinde yapılması elzemdir. Bu nedenle Necip Fazıl Kısakürek, “Sakarya Türküsü” şiiri ve şiirin yazıldığı ortam ve hissiyat hakkında bilgi vermek yerinde olacaktır.

Necip Fazıl Kısakürek ve Sakarya Türküsü Şiiri

Necip Fazıl Kısakürek (1904–1983), hem edebiyat hem de düşünce dünyasında derin etkiler bırakmış bir şair, yazar ve fikir adamıdır. Batı düşüncesini yakından tanımasına rağmen, hayatının ilerleyen dönemlerinde İslami düşünceye yönelmiş ve eserlerinde bu dönüşümün izleri açıkça görülmüştür. 1934 yılında tasavvufu tanışması, onun hayatında ve sanatında bir dönüm noktası

olmuştur. İlk şiirlerinde bireysel bunalım, yalnızlık ve metafizik sorgulamalar ön planda iken; olgunluk döneminde yazdığı eserlerde millet, dava, iman ve İslam medeniyeti temel kavramlar hâline gelmiştir. Çıkardığı Büyük Doğu dergisi, yalnızca edebi bir mecra değil, aynı zamanda bir düşünce hareketi olarak Türkiye'nin fikir hayatına damga vurmuştur. “Çile”, “Kaldırımlar”, “Sakarya Türküsü” gibi şiirleriyle edebiyatımızda kalıcı bir yer edinen Necip Fazıl, tiyatro ve deneme türlerinde de eserler vermiştir. Edebiyatın ötesinde, kendisini bir “dava adamı” olarak gören Kısakürek, hayatı boyunca genç nesillere inanç ve ideallerini aktarmaya çalışmış; bu yönüyle hem edebi hem de fikrî mirasıyla Cumhuriyet dönemi Türk kültürünün en etkili isimlerinden biri olmuştur.(Kısakürek, 2016b; Okay, 2022)

Necip Fazıl Kısakürek, “Sakarya Türküsü” isimli şiirini 1949 yılında Ankara'dan İstanbul'a doğru trenle yaptığı bir yolculuk sırasında kaleme almıştır. Sakarya nehri yakınlarından geçerken nehrin kıvrıla kıvrıla akmasından ilham alarak şiirini yazmıştır. Şiirde her ne kadar öznel bir dil kullanılmış olsa da Kısakürek, dönemin toplumsal sorunları dile getirmektedir. Ona göre, Büyük Doğu cemiyetini kuracak olan neslin davanın yükünü Sakarya nehri gibi omuzlaması gerekmektedir.(Çetin, Gülendamlar, & Narlı, 2009, s. 208) Şiir, türkü formunda değildir. Necip Fazıl şiire, halkta coşku ve heyecan oluşturması ve tıpkı halka mâl olmuş bir türkü gibi dilden dile aktarılmasını istediği için “Sakarya Türküsü” ismini vermiş olabilir.(Çetin vd., 2009, s. 215)

Amaç ve Yöntem

Bu çalışmada, Türk edebiyatının önemli şairlerinden Necip Fazıl Kısakürek'in Sakarya Türküsü adlı şiiri ile bu şiirin, Arapçaya Abdullah Atou tarafından yapılmış çevirisi karşılaştırmalı olarak ele alınacaktır. Sakarya Türküsü, sadece edebi değil, aynı zamanda ideolojik ve kültürel bir söylem taşıyan bir metindir. Bu şiirde yer alan metaforlar, dini ve milli motifler ile şiirin ritmik yapısı, çeviri sürecinde özel dikkat gerektiren unsurlar olarak öne çıkar. Arapçaya yapılan çeviri ise hem dilsel hem de kültürel düzeyde birçok eşdeğerlik sorununu barındırmaktadır. Bu bağlamda çalışma, şiir çevirisinde karşılaşılan biçimsel ve anlamsal eşdeğerlik sorunlarını örnekler üzerinden analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmada öncelikle şiir çevirisinin kuramsal temelleri ve eşdeğerlik kavramı çerçevesinde genel bir kuramsal arka plan sunulacak; ardından Sakarya Türküsü şiiri ve Arapça çevirisi karşılaştırmalı olarak çözümlenecektir. Böylelikle bu çalışma, hem şiir çevirisi alanına katkı sağlamayı hem de Türk şiirinin Arapça çevirilerinde karşılaşılan özgün zorluklara dikkat çekmeyi hedeflemektedir. Çalışmanın çerçevesi oluşturulurken Ebru Yener Gökşenli'nin yazdığı “*Şiir Çevirisinde Çeviri Kayıpları Ve Eşdeğerlik Sorunları*” ve Gürkan Dağbaşı ve Çağla Gügercin'in hazırlamış olduğu “*Nizar Kabbani Şiirlerinin Türkçe Çevirilerinin Karşılaştırmalı İncelemesi*” isimli çalışmalardan istifade edilmiştir.

Necip Fazıl'ın "Sakarya Türküsü" Adlı Şiiri Ve Arapçaya Çevirisi

Birinci bölüm

İnsan bu, su misali, kıvrım kıvrım akar ya; Bir yanda akan benim, öbür yanda Sakarya. Su iner yokuşlardan, hep basamak basamak; Benimse alın yazım, yokuşlarda susamak. Her şey akar, su, tarih, yıldız, insan ve fikir; Oluklar çift; birinden nur akar; birinden kir. Akışta demetlenmiş, büyük, küçük, kâinat; Şu çıkan buluta bak, bu inen suya inat! Fakat Sakarya başka, yokuş mu çıkıyor ne, Kurşundan bir yük binmiş, köpükten gövdesine; Çatlıyor, yırtınıyor yokuşu sökmek için. Hey Sakarya, kim demiş suya vurulmaz perçin? Rabbim isterse, sular büküm büküm burulur, Sırtına Sakaryanın, Türk tarihi vurulur.(Kısakürek, 2016a, ss. 398-399)	يسير المرء ملتويا شبيه الماء هو الساري على جهة ومن جهة سكاريا يسير الماء منحدرًا بلا ملل وأبقي ظامًا أبداً حبيس القضاء فكلّ الكون في سير لتاريخ وإنسان ويجري الفكر يجري الماء وحتى أنجم بسماء فمنها يستقرّ ثرا وأخرى النور والأضواء صغيرات كبيرات تشكّل حزمة الأشياء فحدّق عالياً بالغيمة عاند سير هذا الماء وتلكم قصّة أخرى كأنّ الحذر في علياء رصاص الحقّ مُسبّغةً به أبداً تشقّق كي يُريح الخوف في الجبناء فلا القضبان عاجزة بإذن الله يغدو الماء مُلتفّاً كمثّل جدائل سوداء وماضي الترك يعشق صهوة سكاريا (Yeşildağ, 2020, ss. 155-157)

Kaynak metinde geçen “İnsan bu” ifadesi, şiirin ilk beytinde okuyucunun dikkatini çekmek üzere vurgulu bir tonlamada kullanılmıştır. Fakat bu ifadeye karşılık olarak hedef metinde yalnızca *المرء* kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. “Kişi, kimse” anlamına gelen bu ifade kaynak metinde verilen vurguyu karşılamaktan bir hayli uzaktır. Ayrıca şairin kullandığı “akmak” fiiline karşılık da *يسير* fiili tercih edilmiştir. Arapçada bu fiil çoğunlukla “takip etmek, yürümek” anlamlarında kullanılır. Bu ifade, suyun iniş-çıkışlı yolculuğuyla hayatın zorlukları karşısında iniş ve çıkışları arasında kurulan benzerlik için kullanılan “akmak” ifadesini tam olarak karşılamamaktadır. İkinci beyitte geçen “bir yanda akan benim” ifadesi, hedef metinde *هو الساري* şeklinde çevrilmiştir. Bu ifade “O akmaktadır/akan odur” anlamında bir cümledir ve kaynak metinde kullanılan birinci tekil şahıs vurgusunu karşılamamaktadır. Üçüncü beyitte geçen “yokuşlardan” kelimesi hedef metinde yer almamaktadır. Ayrıca mütercim kaynak metinde olmamasına rağmen *بلا ملل* (usanmadan) ifadesini eklemiştir. Kaynak metnin dördüncü beytinde yer alan “yokuş” kelimesine çeviride yer verilmemiştir.

Şiirin altıncı beytinde yer alan “*Oluklar çift; birinden nur akar; birinden kir*” kısmının çevirisine hiç yer verilmemiştir. Aynı şekilde “*Hey Sakarya, kim demiş suya vurulmaz perçin?*” kısmının çevirisine de yer verilmemiştir.

İkinci bölüm

Eyvah, eyvah, Sakaryam, sana mı düştü bu yük? Bu dâva hor, bu dâva öksüz, bu dâva büyük!.. Ne ağır imtihandır, başındaki, Sakarya! Binbir başlı kartalı nasıl taşır kanarya? İnsandır sanıyordum mukaddes yüke hamal. Hamallık ki, sonunda, ne rütbe var, ne de mal, Yalnız acı bir lokma, zehirle pişmiş aştan; Ve ayrılık, anneden, vatandan, arkadaştan.(Kısakürek, 2016a, s. 399)	فأه أه يا سكاريا يصير الحملُ أعباء تصير قضيةً كبرى بلا معنى ولا جدوى ويثقل امتحان الدهر يا سكاريا فما من طاقة العصفور يحلق حاملاً نسراً وكنت أظنّ كلَّ الدهر أن الحاملَ الأعباء مقدّسة هو الإنسان ويبقى في نهايتها بلا جاه ولا مال وإن السُّمَّ في لُقمة وإن المرَّ في الثُّرّة ويُعدّ الأهل والأوطان (Yeşildağ, 2020, s. 157)

İkinci bölümün birinci beytinde yer alan “sana mı düştü bu yük” ifadesi tercümede يصير الحملُ ifadesiyle karşılanmıştır. Fakat bu ifadenin geri çevirisi “yük külfete dönüşür” şeklindedir. Bunun yerine همل وقع عليك هذا الحمل؟ şeklinde yapılacak bir çeviri kaynak metindeki vurguyu daha doğru ifade edebilirdi. İkinci beytin geri çevirisi yapıldığında karşımıza “büyük bir dava anlamsız ve amaçsız hale gelir” şeklinde bir ifade ortaya çıkmaktadır. Fakat kaynak metinde vurgulanan şey davanın zaten çok büyük, hor ve öksüz olduğudur. Orijinalinde yapılan durum tespiti karşılık çeviri de gerçekleşecek olan bir değişim söz konusudur. Dördüncü beyitte yer alan “bin bir başlı kartal” başarılması güç olan bir görevi vurgulamak kullanılmıştır. “Bin bir” sayısı sonsuzluk ifade eden bir kinayedir. Fakat çeviride bu kısım نسراً (bir kartal) şeklinde çevrilmiştir. Bu da şiirde kastedilen manayı karşılamaktan oldukça uzaktır.

Üçüncü bölüm

Şimdi dövün Sakarya, dövünmek vakti bu ân; Kehkeşanlara kaçmış eski güneşleri an! Hani Yunus Emre ki, kıyında geziyordu; Hani ardına çil çil kubbeler serpen ordu? Nerede kardeşlerin, cömert Nil, yeşil Tuna;	فَشَقِيَّ الحَيِّبِ يا سكاريا فهذا الوقتُ وقتُ اللطم ولا تنسى زمانَ الشمسِ إذ هربت إلى النسيان فينوسُ قد تجوّل في نواحيها وجيشٌ إذ سرى يوماً وخلف وهجته فيها

Giden şanlı akıncı, ne gün döner yurduna? Mermerlerin nabzında hâlâ çarpar mı tekbir? Bulur mu deli rüzgâr o sedayı: Allah bir! Bütün bunlar sendedir, bu girift bilmeceler; Sakarya, kandillere katran döktü geceler. Vicdan azabına eş, kayna kayna Sakarya, Öz yurdunda garipsin, öz vatanında parya!(Kısakürek, 2016a, s. 399)	وأين النيل والدانوب ذو الغازي لمعركةٍ وسوف يعود في صُبح يوافيها وهل ما زال تكبيرٌ يُداعِبُ فُسْحَةَ المرمر وهل هبَّ رياحُ الشَّوقِ هائجةٌ تدوي في الصدى الأكبر فكلّ الأمر معقودٌ بالغازِ وقد أمسى على القنديل قطرانٌ من الظلماء فهي اليوم يا سكاريا عذابُ النفس في الأهواء فأنت غريبةٌ أيضاً بموطنها–(Yeşildağ, 2020, ss. 157-159)

Üçüncü bölümün dördüncü beytinde yer alan “*Hani ardına çil çil kubbeler serpen ordu?*” ifadeleri şeklinde tercüme edilmiştir. Fakat kaynak metinde kullanılan ve ardında birçok tarihi eser bırakan Osmanlı ordusunu kasteden ifadelerin çevirisinde eksiklikler bulunmaktadır. O şanlı orduların artık geçmişte kaldığına nispetle kullanılan “hani” soru edatı çeviri de bulunmamaktadır. Ayrıca kaynak metinde yer alan “çil çil kubbeler” ifadesine de çeviride yer verilmemiştir. Bir sonraki beyitte de benzer bir sorun söz konusudur. Kaynak metinde cömert olarak ifade edilen Nil ve yeşil diye tarif edilen Tuna nehirleri sadece şeklinde çevrilmiş ve sıfatları çeviriye dâhil edilmemiştir.

Dördüncü bölüm

İnsan üç beş damla kan, ırmak üç beş damla su; Bir hayata çattık ki, hayata kurmuş pusu. Geldi ölümlü yalan, gitti ölümsüz gerçek; Siz, hayat süren leşler, sizi kim diriltecek? Kafdağını assalar, belki çeker de bir kıl! Bu ifritten sualini, kılını çekmez akıl!(Kısakürek, 2016a, s. 399)	وليس المرء غيرُ الدَّمعِ وليس النهرُ قطرات كَمِينٍ قد وقعنا فيه، فحُ حَيَاة وحلَّ الزَّورُ يا سكاريا تحلَّ حقيقة الأشياء وصار النَّاسُ أشلاءً ومن سيُعيدُهم أحياء ويأبى العقلُ أن يأتي جوابٌ عن سؤالٍ يختفي في الغار(Yeşildağ, 2020, s. 159)

Dördüncü bölümün üçüncü beytinde yer alan “*Geldi ölümlü yalan, gitti ölümsüz gerçek*” ifadelerine çeviri metinde yer verilmemiştir. Ayrıca dördüncü beyitte “hayat süren leşler” ifadesi hedef metinde کلمeleriyle karşılanmıştır. Fakat bu ifade bir dönüşümü ifade etmekte

ve “insanlar leşlere döndü” anlamına gelmektedir. Hâlbuki kaynak metinde ifade edilen şey zaten gerçekleşmiş olan bir dönüşümün tespitidir. Yapılan çeviri kaynak metinde verilmek istenen meseji karşılamaktan oldukça uzak görünmektedir. Bu bölümün son iki beytinde yer alan “*Kafdağını assalar, belki çeker de bir kıl!/Bu ifritten sualin, kılını çekmez akıl!*” ifadelerine karşılık sadece ويأبى

geçen cümlesine yer verilmiştir. Bu cümlede kaynak metinde geçen Kafdağı ifadesi yer almazken, iki beytin taşıdığı anlamı da karşılamamaktadır. Zira bu cümlelerin çevirisi “*Mağaraya saklanmış bir soruya cevap vermek, akla ağır gelir*” şeklinde yapılabilir.

Beşinci bölüm

Sakarya; sâf çocuğu, mâsum Anadolu'nun, Divanesi ikimiz kaldık Allah yolunun! Sen ve ben, gözyaşıyla ıslanmış hamurdanız; Rengimize baksınlar, kandan ve çamurdanız! Akrebın kısıkcında yoğurmuş bizi kader; Aldırma, böyle gelmiş, bu dünya böyle gider! Bana kefendir yatak, sana tabuttur havuz; Sen kıvrıl, ben gideyim, Son Peygamber Kılavuz! Yol onun, varlık onun, gerisi hep angarya; Yüzüstü çok süründün, ayağa kalk, Sakarya!..(Kısakürek, 2016a, s. 400)	فإنَّكَ طفلةُ الأناضول بطبيعتها... براءتها ونبقى عاشقين إذا نناضل في سبيل الله نصير عجيئةً بالدمعِ شاحبة بلون الطَّينِ والدم وفي كَماشةٍ للموت صاغتنا يدُ الأقدار فلا تبكي على الدُّنيا لأنَّ مصيرها لغناء يُكفِّني السرير فأنت تابوتُ لك المسيح دعيني والنبيُّ معي ليُرشدني وحان الوقتُ يا سكاريا لكي نهض ونكبح سَطوَّةَ الأعداء (Yeşildağ, 2020, ss. 159-161)

Son bölümde yer alan “*Bana kefendir yatak, sana tabuttur havuz*” beytine karşılık olarak يُكفِّني ifadesine yer verilmiştir. Beytin birinci bölümü olan *Bana kefendir yatak* ifadesi يُكفِّني cümlesiyle doğru bir şekilde karşılanmıştır. Fakat ikinci bölümünde yer alan *sana tabuttur havuz* ifadesinin çevirisi yanlış yapılmıştır. “*Sen bir tabutsun ve havuz senin içindir*” şeklinde tercüme edilebilir ve kaynak metinden oldukça uzaktır. “*Sen kıvrıl, ben gideyim, Son Peygamber Kılavuz!*” beyti için de دعيني والنبيُّ معي ليُرشدني ifadesine yer verilmiştir. Fakat bu cümlede son Peygamber vurgusu yoktur. Ayrıca “*sen kıvrıl, ben gideyim*” kısmı da دعيني (bırak beni) ifadesiyle karşılanmaya çalışılmıştır. Hedef metinde yer alan son beytin (ونكبح سَطوَّةَ الأعداء) kaynak metinde hiçbir karşılığı bulunmamaktadır.

Sonuç

Şiir çevirisi, dil ve kültürler arası aktarımın en zor alanlarından birisidir. Necip Fazıl Kısakürek'in "Sakarya Türküsü" adlı şiirinin Arapçaya çevirisi üzerinden yapılan bu çalışma, eşdeğerlik sorunlarının yalnızca dilbilgisel değil, aynı zamanda kültürel boyutları olduğunu da ortaya koymuştur. Çeviri örneklerinde görüldüğü üzere bazı ifadeler, mecazlar ve vurgular hedef dile eksik, farklı ya da yetersiz biçimde aktarılmış; bu durum okuyucunun şiirde verilen mesajı anlamasını zorlaştırmıştır. Bazı bölümlerde şiirdeki dini, milli ve tarihî göndermeler; benzetme ve sembollerin, çeviri sürecinde özgün bağlamlarından uzaklaştırıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, şiir çevirisinde yalnızca sözcüklerin anlamına odaklanmak yeterli değildir. Çevirmenin hem kaynak hem de hedef dilin kültürel arka planına hâkim olması, şairin niyetini, dönemin sosyo-kültürel şartlarını ve şiirin taşıdığı ideolojik boyutu da dikkate alması gerekmektedir. Dolayısıyla şiir çevirisi, kelime karşılıkları bulmaktan öte; şiirin ruhunu, duygusunu ve estetik bütünlüğünü yeniden üretme çabasıdır.

Sonuç olarak, "Sakarya Türküsü" örneği göstermektedir ki şiir çevirisi, yalnızca bire bir aktarım değil; kültürel, sanatsal ve duygusal bir yeniden üretim sürecidir. Bu durum, şiir çevirilerinin eleştirilmesinde de objektif ölçütlerin yanında, şiirin özünü ne ölçüde hissettirdiğinin sorgulanmasını zorunlu kılmaktadır. Bundan sonraki çalışmalarda farklı şiirlerin Arapça ve diğer dillere çevirilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, hem şiir eleştirisi konusuna katkı sağlayacak, hem de Türk şiirinin önemli eserlerinin daha fazla tanıtılmasına imkan verecektir.

Kaynakça

- Aksan, D. (1999). *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Akşit, G. (1994). *Çeviri: Dillerin Dili*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Akyıldız, H. B. (2019). Şiir Çevirisi Sorunları Bağlamında Bir Örnek İncelemesi: Rimbaud'nun "Sensation" Adlı Şiirinin Çevirilerinin Değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 14(3), 1211-1224. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22469>
- Cömert, B. (1978). Kuramsal Açıdan Çeviri Sorunu. *Türk Dili Çeviri Sorunları Özel Sayısı*, (322), 3-21.
- Çetin, N., Gülendam, R., & Narlı, M. (2009). *Tanzimat'tan Bugüne Yeni Türk Edebiyatı Şiir Çözümlemeleri*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Dağbaşı, G., & Gügercin, Ç. (2020). Nizar Kabbani Şiirlerinin Türkçe Çevirilerinin Karşılaştırmalı İncelemesi. *The Journal of Academic Social Science*, (109), 116-132. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.45655>
- Doğan, M. C. (2010). Şiirin Dili, Dilin Şiiri. *Düşünce Dünyasında Türkiz*, 1(3), 109-116.

Gökşenli, E. Y. (2013). Şiir Çevirisinde Çeviri Kayıpları Ve Eşdeğerlik Sorunları. *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi*, 4(7), 87-102.

Kısakürek, N. F. (2016a). *Çile*. İstanbul: Büyük Doğu Yayınları.

Kısakürek, N. F. (2016b). *O ve Ben*. İstanbul: Büyük Doğu Yayınları.

Moran, B. (2014). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Nida, E. (1976). *Toward a Science of Translating*. Leiden: With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating,.

Okay, M. O. (2022). Kısakürek, Necip Fazıl. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 25, ss. 484-488). Ankara.

Özdemir, İ. (2014). Edgar Allan Poe'nun "Annabel Lee" Adlı Şiirinin Melih Cevdet Anday Tarafından Yapılan Çevirisine Eleştirel Bir Çözümleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 16-31.

Tuna, D. (2016). Oktay Rifat'ın Tecelli Başlıklı Şiiri Ve Çevirileri Üzerinden Çeviriyi Göstergebilimle Buluşturmak. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (35), 33-52. <https://doi.org/10.21497/sefad.51436>

Yeşildağ, A. (Ed.). (2020). *Mısralarla Arapça*. İstanbul: Muarrib Yayınları.

Yıldırım, C., & Durmuş, B. (2019). Şiir Çevirisinde Karşılaşılan Zorluklar: Parmaksız'ın Seçme Şiirlerinin Fransızcaya Çevirileri Üzerinden Bir Değerlendirme. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 35-56. <https://doi.org/10.33692/avasyad.590566>

Yıldız, Ş. (2015). "Katkat Yasemin" Adlı Şiir Çevirisi Üzerine Bir Eleştiri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (23), 179-192.

AI WRITING TOOLS: OPPORTUNITIES AND CRITICAL PERSPECTIVES

YAPAY ZEKÂ YAZMA ARAÇLARI: FIRSATLAR VE ELEŞTİREL BAKIŞ AÇILARI

Zahra TALEBİ GHahremanlouy OLYA¹

Abstract

AI writing tools plays an increasingly significant role in teaching and learning context. The integration of Artificial Intelligence (AI) tools such as EditGPT, MagicSchool, Eduaide.ai, and Brisk Teaching, especially in language learning contexts has significantly reshaped writing instruction. EditGPT functions as a proofread and editing assistant that allows learners to receive immediate, scaffolder feedback on grammar, clarity, tone, and coherence. Unlike traditional grammar checkers, it offers editable prompts to the context. MagicSchool as a fastest growing teaching platform is designed for teachers, offering ready to use prompts, lesson plan, and writing supports tailored to different age groups. It integrates writing tasks with AI generated suggestions, saving time while fostering creativity. Eduaide.ai is an educational AI driven platform that helps teachers design differentiated lesson plans, writing activities, assessments, and feedback aligned with curriculum standards. Brisk Teaching supports real time student engagement by helping teachers analyze student writing and provide targeted AI feedback during the revision process.

These tools offer adaptive support for students and teachers by enhancing drafting, editing, and feedback processes in writing performance. They also have potential in fostering student autonomy, improving writing fluency, and supporting differentiated instruction, they are not without controversy. However, critical perspectives have raised important concerns regarding AI in education. AI tools may inadvertently encourage surface level writing improvements at the expense of critical thinking, creativity, and deep engagement with the writing process.

This paper examines both the pedagogical benefits and the critical challenges associated with using AI in writing classes. Drawing on recent studies and user experiences, it aimed to present a balanced view of how AI can support skill development while also considering ethical, social, and feminist critiques. The study advocates for a cautious yet innovative path forward in the evolving relationship between AI tools in education that prioritizes equity, transparency, and teacher agency.

Keywords: Artificial Intelligence (AI), writing tools, EditGPT, MagicSchool, Eduaide.ai, Brisk Teaching

Introduction

Artificial intelligence (AI) has evolved significantly in the recent years and has become a central element in 21st in the field of education. Today AI in education environment consists of using intelligent tutoring systems, adaptive learning technologies, and automatic administrative tools. There are smart learning technologies that employ AI to deliver learning materials that align with the learning style and pace of each learner thus encouraging mastery learning (Holmes et al., 2019).

¹ Gelişim University, Department of English Translation and Interpreting

Teachers increasingly employ AI-driven platforms for curriculum design, differentiation, assessment, and communication (see e.g., Russell & Norvig, 2020). The purpose of this paper is to analyze five AI tools that exemplify this transformation: ChatGPT, editGPT, MagicSchool, Eduaide.AI, and Brisk Teaching. Each tool reflects a different aspect of AI's application in education from content creation and editing to feedback and personalised learning.

While AI holds the promise of efficiency and innovation, educators must critically evaluate how these technologies influence pedagogy, teacher autonomy, and student engagement. This paper locates these tools within broader discussions on AI literacy, ethical responsibility, and critical pedagogy, emphasising the importance of human oversight in an increasingly automated environment.

Literature Review

The body of research on AI in education has grown significantly in recent years. Zhai et al. (2021) and others note that AI is increasingly being used not just by students but by teachers and institutions as strategic tools rather than mere novelty. A recent systematic review of ChatGPT specifically finds that while it offers supportive roles (content provider, teaching assistant, evaluator), it raises issues around reliability and critical thinking.

Challenges and Ethical Considerations

Multiple studies raise concerns around over-dependence, bias, data privacy, and transparency when AI is integrated into educational contexts. For example, Humber & Moselius (2019) warn of the “atrophy of epistemic vigilance” as students outsource critical reasoning to algorithms. Research in higher education contexts highlights that AI may reduce time investment but may also weaken deep learning and creativity.

AI Literacy and Teacher Agency

A growing focus is AI literacy—both for students and teachers. Recent work examines how educators are unequally prepared for AI integration and how curriculum redesign is required. Teacher agency matters: the more AI tools are deployed without teacher involvement in design, the greater the risk of mis-alignment with pedagogical goals. AI offers scalability and adaptability, but without careful design and human supervision, it may undermine creativity, equity, and pedagogical depth. The rest of this paper examines five tools in light of these themes

Overview of the Five Tools

ChatGPT (OpenAI)

Description & Use in Education

ChatGPT is a large-language-model (LLM)-based chatbot capable of generating human-like text in response to prompts (OpenAI, 2022). In educational settings, it is used for brainstorming, drafting, translation, lesson planning, and supporting writing tasks.

Pedagogical Value

Teachers may use ChatGPT to accelerate lesson planning, generate examples, and support non-native English instructors. It can act as a “co-designer” or “ideation partner,” reducing boilerplate preparation time and freeing teachers to focus on higher-order tasks.

Challenges & Risks

Accuracy & “hallucinations” – The model can fabricate plausible yet incorrect information.

Skill erosion – Students may over-rely on the tool, reducing opportunities for critical thinking, research skills and original writing.

Equity & access – Differences in access to ChatGPT (paid vs free tiers) may exacerbate existing inequalities.

Academic integrity – There is evidence of cheating or substitution of student work with AI-generated content.

Example in Practice

A teacher might ask ChatGPT: “Design a 50-minute Grade 9 literature lesson on the theme of friendship in *Of Mice and Men* including objectives, activities and assessment ideas.” Within seconds, the tool produces a structured plan—objective statements, discussion prompts, differentiation suggestions. While efficient, this output requires teacher review for context, local appropriateness, and alignment with the class’s needs.

editGP

Description & Use

editGPT is an editing-focused AI-tool built on the same or a similar LLM architecture as ChatGPT, emphasising proofreading, rewriting suggestions, and tracked change visualization. It supports writing development by showing revision history, alternative phrasing suggestions, and tone adjustments.

Pedagogical Value

For writing instruction, editGPT offers a scaffold: showing students how to revise, improve structure, vary vocabulary, correct grammar, and refine tone. Teachers may use it to provide model edits for student drafts, or encourage students to self-edit with the tool and then reflect on differences.

Challenges & Risks

Standardisation of voice – Automated edits may flatten individual voice and style, leading students toward homogenised writing.

Over-reliance – Students may accept suggestions uncritically, reducing metacognitive opportunities for reflection on their own writing.

Misinterpretation of tone – The tool may misread the writer’s intent or audience, producing revisions that alter meaning or style in unintended ways.

Example in Practice

In an upper secondary class, a student submits an essay draft. The teacher encourages the student to run it through editGPT, review suggested changes, and then write a short reflection on “Which suggestions I accepted, which I rejected and why.” The teacher then moderates by highlighting where the tool’s suggestions may not align with authentic student voice or assignment intent.

MagicSchool

Description & Use

MagicSchool is a teacher-oriented AI platform designed to streamline lesson planning, differentiation tools, parent communication templates, scaffolding strategies, and classroom management supports. It is marketed specifically for K–12 teachers and embedded within their workflow rather than as a general LLM.

Pedagogical Value

MagicSchool can reduce teacher preparation burden, especially for novices or overloaded educators. It supports inclusive practices by generating tiered activities, scaffolds, and multilingual parent-letters. It allows teachers to more readily differentiate instruction and free time for higher-level tasks (e.g., formative assessment design, student conferencing).

Challenges & Risks

Template teaching – The risk that lesson planning becomes mechanistic, losing teacher creativity, responsiveness to student nuance and cultural relevance.

De-skilling – If over-used, the platform may reduce teacher experience in designing original tasks, turning them into “lesson-assemblers” rather than designers.

Alignment with context – The tool’s generated materials may not always reflect the specific student demographics, languages or local curricula; teacher adaptation remains essential.

Example in Practice

A teacher in a mixed-ability Grade 5 class uses MagicSchool to generate a differentiated mathematics unit on fractions. The platform suggests three levels of tasks: a “foundation” group with concrete manipulatives, an “on-track” group with guided problems, and an “extension” group with open-ended investigations. The teacher then adapts the suggested activities to incorporate local cultural contexts (e.g., recipes familiar in the Turkish context), thus adding relevance.

Eduaide.AI

Description & Use

Eduaide.AI enables teachers to design and adapt educational materials — worksheets, reading passages, quizzes — for diverse learners. The platform allows customisation by reading level, language support and scaffolding features.

Pedagogical Value

Works well for inclusive classrooms with learners of differing proficiency, languages or learning needs. Teachers can rapidly produce tiered reading passages or differentiated quizzes aligned with curricula, freeing time for formative discussions and student conferencing.

Challenges & Risks

Contextual nuance missing – AI-generated materials may lack cultural, linguistic or curricular specificity; reviewing and adapting remains essential.

Superficial differentiation – While the tool offers varied levels, ensuring pedagogically meaningful distinctions (not just simpler wording) still rests on teacher design.

Resource bias – Schools with fewer resources may lack access or the time to effectively customise, potentially creating a two-tiered system of “AI enhanced” vs “traditional” instruction.

Example in Practice

A language arts teacher uses Eduaide.AI to generate three versions of a reading passage on climate change matched to student reading levels: Level 1 (simplified vocabulary, sentence support), Level 2 (standard vocabulary, guided questions), and Level 3 (extended vocabulary, open-ended follow-up). The teacher then adds a local viewpoint (“how Istanbul’s climate is changing”) to make the activity relevant to students’ lived contexts.

Brisk Teaching

Description & Use

Brisk Teaching is an AI-driven classroom management and assessment platform offering automated grading (especially for objective items), personalised feedback, assessment design suggestions and analytics on student progress.

Pedagogical Value

By reducing time spent on repetitive grading and feedback, Brisk Teaching allows teachers to invest more time in conferencing with students, planning interactive activities, and tailoring intervention. The analytics component can identify patterns (e.g., common error types) and inform next-step planning.

Challenges & Risks

Superficial feedback – Automated feedback may fail to capture nuance, student voice, or creativity; it may focus on correctness rather than process.

Over-reliance on metrics – Teachers may inadvertently focus on what can be measured (automated items) rather than what is meaningful but harder to quantify (creativity, collaboration, inquiry).

Validity concerns – The risk that algorithms misinterpret student responses or highlight misleading patterns without contextual understanding by the teacher.

Example in Practice

In a secondary physics class, a teacher uses Brisk Teaching to automatically grade multiple-choice and short-answer quizzes after each module on “forces.” The platform provides analytics showing that many students struggle with “net force” concepts. The teacher uses this insight to plan a small-group intervention and uses freed time (from grading) to design hands-on mini-labs.

Critical Evaluation

From General-Purpose to Teacher-Oriented Tools

The five tools span a continuum from general-purpose (ChatGPT) to specialised teacher-oriented systems (MagicSchool, Brisk Teaching). This transition reflects an increasing professionalisation of educational AI tools are no longer just student aids but are reshaping teacher workflows.

Key Themes

Efficiency vs Pedagogical Depth: All tools promise efficiency (planning, differentiation, grading), but the real educational value depends on how teachers use that freed time for high-impact activities (e.g., student dialogue, design thinking).

Teacher Agency: Teachers must remain central. AI should support, not replace, professional judgement. Tools like MagicSchool, Eduaide.AI, Brisk Teaching require teacher adaptation rather than blind use.

Equity & Access: Schools with more resources will deploy these tools more effectively; digital divides risk widening if underserved schools lack access or time to customise.

Critical Literacy & Skill Development: As students and teachers rely more on AI (especially ChatGPT/editGPT), attention must be paid to preserving student development of research, writing, reasoning, and creativity.

Ethics, Data, Transparency: AI systems carry risks: bias, data privacy, opaque algorithms. Schools must adopt clear policies, transparency of tool capabilities/limits, and responsible use protocols.

Overall Strengths and Weaknesses

Strengths:

Rapid preparation and scaffolding capabilities (MagicSchool, Eduaide.AI).

Time savings and analytics support (Brisk Teaching).

Creative ideation and writing support (ChatGPT/editGPT).

Weaknesses:

Potential for deskilling of teachers and learners.

Risks of homogenised student work and reduced student voice.

Uneven access and potential widening of achievement gaps.

Unclear long-term impact on student learning and pedagogical quality (limited longitudinal research).

Ethical and Pedagogical Implications

AI in education should be used as an enhancement rather than a replacement of human agency. Teachers must maintain critical literacy—the ability to ask: How was this model trained? Whose voices are embedded? What biases might it bring? and What is its role in this specific classroom context?

Metaphors can help clarify how to think about AI in teaching:

AI can be a teaching assistant – helpful but always under teacher supervision.

AI can be a recipe book – full of ideas, yet the teacher is the chef who adapts to taste and context.

AI can be a filter – it may simplify, but may also remove richness; the teacher must choose what stays.

AI can be a power tool – efficient, but potentially harmful if used without skill.

AI can be a map – showing routes, but the teacher decides destination and mode of travel.

In practice, I propose the following principles for ethical integration:

Teacher-led use – Teachers should choose how and when to use AI rather than being passively subject to tool suggestions.

Transparency and student education – Students should be taught the strengths and limitations of AI tools, cultivating AI literacy.

Equity of access – Schools must ensure all students have access to AI-supported learning, or risk deepening divides.

Data privacy & security – Student data used by AI platforms must be handled in compliance with ethical and legal standards.

Continuous evaluation – Schools should collect evidence on how AI use affects learning outcomes, creativity, engagement and equity.

Discussion: The Future of AI in Education

The future points towards collaboration between human teachers and intelligent systems, rather than replacement. The role of the teacher is evolving—from content deliverer to learning designer, facilitator, and interpreter of analytics. The successful integration of AI in schools will depend on:

Professional development: Teachers need training not just in tool-use, but in understanding AI's potentials, limits and pedagogical implications.

Policy and curriculum redesign: AI literacy must be embedded at all levels of the curriculum; teachers and students need to understand how to critically engage with generative AI models (Zhai et al., 2021; Laupichler et al., 2022).

Inclusive access: Schools and policymakers must proactively address digital divides so that AI does not become a privilege for some learners.

Research evidence: More longitudinal and cross-context studies are needed to track the impact of AI tools on deep learning, creativity, student motivation and equity.

Ethical frameworks: Collaborative efforts between educators, technologists, and policymakers are required to guide responsible AI deployment (e.g., explainable AI, transparency of algorithmic decision-making).

In sum, the future of AI in education is promising, but only if approached thoughtfully—aligning technological affordances with pedagogical values and human judgement.

Conclusion

AI is transforming education by offering new ways to plan, personalise, and assess learning. Yet these technologies are not neutral—they embed assumptions, biases and affordances that influence how teaching and learning happen. The five tools analysed—ChatGPT, editGPT, MagicSchool, Eduaide.AI, and Brisk Teaching—demonstrate both the promise and the pitfalls of educational AI.

Teachers must remain at the centre of this transformation, using AI as a partner in designing learning, not as a substitute for professional judgement. When guided by pedagogical integrity, cultural responsiveness, and human values, AI can genuinely enrich the learning experience.

References

- Dimeli, M., & Kostas, A. (2025). The role of ChatGPT in education: Applications, challenges. *Journal of Information Technology Education: Research*, 24. <https://doi.org/10.28945/5422> (informingscience.org)
- Guan, T., ... (2023). AI literacy in K-12: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00418-7> ([SpringerOpen](https://www.springeropen.com))
- Hwang, G.-J., Xie, H., Wah, B., & Gasevic, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of artificial intelligence in education (AIED). *IT Education and Practice*. (as cited in Krstić et al., 2023) ([ResearchGate](https://www.researchgate.net))
- Jeon, M., & Lee, J. (2023). The use of ChatGPT in teaching and learning: A systematic review. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1328769> ([Frontiers](https://www.frontiersin.org))
- Laupichler, C., et al. (2022). Effect of a flipped classroom course to foster medical students' AI literacy... (as cited in Zhai et al., 2025) ([SpringerLink](https://www.springerlink.com))
- Office of Educational Technology, U.S. Department of Education. (2023). *Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning*. <https://www.ed.gov/sites/default/files/documents/ai-report.pdf> ([U.S. Department of Education](https://www.ed.gov))

Russell, S., & Norvig, P. (2020). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Pearson.

Sadiku, M., Ashaolu, T., Ajayi-Majebi, A., & Musa, S. (2021). Artificial intelligence in education: A review. *IT Education and Practice*, 223. (as cited in Krstić et al., 2023) ([ResearchGate](#))

Yan, L., Sha, L., Zhao, L., Li, Y., Martinez-Maldonado, R., Chen, G., ... Gašević, D. (2023). Practical and ethical challenges of large language models in education: A systematic scoping review. *arXiv*.

Zhai, X., et al. (2021). Approaches to AI in education: Systematic review.

FUNCTIONAL STYLISTICS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF TEACHING STUDENTS-TRANSLATORS

ÖĞRENCİ ÇEVİRMEN EĞİTİM SİSTEMİNDE RUS DİLİNİN FONKSİYONEL ÜNİTELERİ

Zdorikova Yulija Nikolajevna¹

Abstracts

Correct, competent use of stylistic resources of the language helps to achieve precision, expressiveness of speech, and adequate translation of the text into another language.

The article examines the system of organizing the course «Functional Stylistics of the Russian Language» for students receiving additional qualifications in the program «Translator in the Field of Professional Communication» in English. The theoretical material of the discipline and practical tasks are aimed at mastering the stylistic resources of vocabulary, morphology, and syntax. Before starting to study the functional stylistics of the English language, students study the stylistic features of the Russian language, because in order to achieve successful communication, a translator must have mastered the stylistic resources of his native language.

The course examines the concepts of «style», «stylistics», provides varieties of stylistics, and examines in detail the functional styles of the Russian language: scientific, official-business, journalistic, colloquial, the language of fiction and their style-forming means and features.

When studying the stylistic resources of vocabulary, the main attention is paid not only to the categories of the lexical composition of the language, distinguished from the point of view of imagery and expressiveness, the sphere of word use, the dynamics of language development, but also to speech errors that arise when using these means (tautology, pleonasm, anachronism, alogism, mixing of paronyms, unsuccessful choice of synonym, etc). The translator should be especially careful when using synonyms to avoid anachronisms – errors against chronology. A certain word may not always be used in a specific historical period, which must be taken into account when translating.

When using stylistic resources of morphology, one should pay attention to the meaning that word-formation elements bring: prefixes, suffixes.

Syntax resources also have broad pictorial and expressive possibilities. A certain word order, sentence type and intonation determine the meaning of the statement.

During the course of mastering the discipline, students perform exercises on editing sentences, syntactic transformation, analysis and selection of text fragments of different styles, and the selection of linguistic elements in accordance with the communicative task.

At the end of mastering the discipline, you are asked to complete an assignment to translate a fragment of text in English.

The student independently selects the text, translates it without referring to existing translations, notes its lexical, morphological, syntactic features, determines the style and genre. Then he compares his translation with existing ones, if any, and talks about the difficulties that arose during the translation.

Key words: student translator, stylistics of the Russian language, style, stylistic means, translation

¹ Ivanovo State University of Chemistry and Technology, Department of Foreign Languages and Linguistics, Ivanovo, Russia, e-mail: ulia_zdor@mail.ru

Öz

Bir dilin üslup kaynaklarının doğru ve yetkin bir biçimde kullanılması, anlatımda kesinlik, ifade gücü ve metnin başka bir dile yeterli bir biçimde çevrilmesine yardımcı olur.

Makalede, İngilizce "Mesleki İletişim Alanında Çevirmen" programında ek yeterlilik alan öğrenciler için "Rus Dilinin İşlevsel Üslubu" dersinin düzenlenme sistemi incelenmektedir. Dersin teorik materyali ve pratik ödevler, kelime bilgisi, biçim bilgisi ve söz dizimi gibi üslup kaynaklarının kavranmasını amaçlamaktadır. İngilizce dilinin işlevsel üslup özelliklerini incelemeye başlamadan önce, öğrenciler Rus dilinin üslup özelliklerine aşina olmalıdırlar, çünkü başarılı bir şekilde iletişim kurmak için bir çevirmenin her şeyden önce ana dilinin üslup kaynaklarına hakim olması gerekir.

Derste "üslup" ve "üslup bilimi" kavramları ele alınmakta, üslubun farklı türleri tanıtılmakta ve Rus dilinin işlevsel üslupları (bilimsel, resmi-iş, gazete-gazetecilik, konuşma dili, kurgu dili) ayrıntılı olarak incelenmekte ve bunların üslup oluşturma araçları ve özellikleri ele alınmaktadır. Sözcük dağarcığının üslup kaynakları incelenirken, yalnızca dilin sözcüksel kompozisyonunun imge ve ifade gücü açısından ayırt edilen kategorilerine, sözcük kullanım alanına, dil gelişiminin dinamiklerine değil, aynı zamanda bu araçların kullanımı sırasında ortaya çıkan konuşma hatalarına (totoloji, alogizm vb.) da dikkat edilir. Çevirmen, eş anlamlıları kullanırken anakronizmlerden (kronolojiye aykırı hatalar) kaçınmak için özellikle dikkatli olmalıdır. Çeviri yapılırken belirli bir kelimenin her zaman belirli bir tarihsel dönemde kullanılmayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Morfolojinin üslup kaynaklarını kullanırken sözcük oluşturma öğelerinin (ön ekler, son ekler) anlam kattığına dikkat edilmelidir.

Sözdizimi aynı zamanda geniş bir ifade potansiyeli sunar. Belirli bir kelime sırası, cümle türü ve tonlama, bir ifadenin anlamını belirler.

Ders süresince öğrencilere cümle düzenleme, sözdizimsel dönüşüm, farklı üsluplardaki metin parçalarının analizi ve seçimi, iletişimsel göreve uygun dilsel öğelerin seçimi gibi konularda alıştırmalar yaptırılır.

Dersin sonunda öğrencilerden bir İngilizce metin parçasını çevirme ödevi tamamlamaları istenir. Öğrenciler metni bağımsız olarak seçer, mevcut çevirilere başvurmadan çevirir, sözcüksel, biçimbilimsel ve sözdizimsel özelliklerini not eder ve üslup ve türünü belirler. Daha sonra kendi çevirisini varsa mevcut çevirilerle karşılaştırır ve çeviri sırasında ortaya çıkan zorluklardan bahseder.

Anahtar kelimeler: öğrenci çevirmen, Rus dilinin üslubu, üslup, üslup araçları, çeviri.

At the Ivanovo State University of Chemistry and Technology, students can obtain additional qualifications during their studies in the “Translator in Professional Communication” program. Among the disciplines studied by translation students is “Functional Stylistics of the Russian Language”. To carry out a successful, competent translation, a translator must have a good knowledge and use in speech practice the various resources of their native language. Therefore, during the training process, students first study the functional stylistics of the Russian language, and then the English language.

This course places significant emphasis on introducing the styles of the modern Russian language, their differentiation, and linguistic features. The traditional classification distinguishes between scientific, official-business, newspaper-journalistic, literary, and colloquial styles. The first

four styles are literary and contrast with colloquial. Each style has its own characteristics and is used in different areas and situations of communication: scientific style - in the field of science, newspaper-journalistic style - in newspapers, magazines, mass media, the language of fiction - in various works of art, conversational style - in a normal, relaxed atmosphere, among friends, close people, official-business style is associated with the preparation of documents, business papers. Each of these styles is realized in specific genres. Thus, the scientific style is typical of scholarly articles, monographs, reviews, annotations, abstracts, and reports; the formal style is represented in applications, powers of attorney, receipts, contracts, orders, decrees, etc.; the journalistic style is represented in notes, essays, reports, interviews, etc.; the language of fiction is represented in novels, novellas, short stories, poems, verses, odes, etc.; and the colloquial style is represented in conversations, telephone conversations, private letters, notes, etc. Furthermore, various stylistic varieties (sub-styles) are distinguished. There is also an active interaction of elements of different styles: a work of fiction, for example, may contain elements of journalism or include conversational dialogue. As E.V. Kurochkina notes, “in their practical work, a translator encounters texts of all sorts of genres and subgenres” [1, p. 182]. All of this must be taken into account when translating.

The foundation of any style is neutral, inter-style vocabulary. Stylistic coloring of words can also be colloquial or neutral. Bookish vocabulary is associated with intellectual communication, and includes many borrowed words of Church Slavonic origin, which often lend a lofty tone to speech. Colloquial vocabulary is represented by words used in informal situations and are synonyms for neutral words. Completing exercises to identify the stylistic connotations of words. Selecting synonyms for words with a specific stylistic connotation helps develop precision. Selecting the most appropriate, accurate option from a list of synonyms. Here are some examples of tasks: 1) Match the words: *аромат, воспитанник, надежда, видимый, желанный, душистый, бороться, делать* with synonyms of a different stylistic connotation. 2) Determine the stylistic connotation of the words and match them with a synonym of a different stylistic connotation. Such exercises develop linguistic intuition, develop the ability to find necessary linguistic information, correctly select words, and work with lexicographic sources.

While studying the course “Functional Stylistics of the Russian Language”, student translators become familiar with a wide range of figurative and expressive means, as well as stylistic resources at various levels of the language.

The stylistic resources of word formation also offer wide possibilities. Different suffixes introduce various stylistic and semantic nuances. For example, the suffixes *ичк (сестричка, водичка), енък (светленький, тоненький)* have a diminutive meaning, while the suffixes *ищ (иглища), енн (толстенный)* have an augmentative, disapproving meaning. The prefixes *ис (из),*

вос, нис impart a touch of solemnity and elevated style. Diminutive suffixes are widely used: *ок (ек): дружок, голосок, замочек, очек (ечек): дружочек, денечек, ец (brateц, морозец).*

When working with phraseological units, it's important to remember that not all expressions can be translated into another language with absolute certainty. Many of them are linked to cultural and historical realities and reflect various traditions of a people. Therefore, when translating such phraseological units, historical commentary is necessary. Such expressions in Russian include: *во всю Ивановскую, сирота казанская, верста коломенская, откладывать в долгий ящик, потемкинские деревни, филькина грамота* and others. Accordingly, phraseological units related to history also exist in English.

At the end of the course, students complete a creative assignment: translating a text fragment from English into Russian. Students must select a fragment of a text in English, translate it, compare their translation with existing ones, characterize the stylistic features of the fragment, define the style and genre of the text, and discuss the difficulties encountered during the translation.

Students often report problems when working with lexicographic sources, for example, it is difficult to find an equivalent when translating, the meaning of a word is not recorded in the dictionary, and they report difficulties when translating colloquial elements.

When completing the task, the audience often selects fragments from works of fiction: novels, stories, short stories, as well as from newspaper articles.

Bibliography

1. Kurochkina Ye.V. Formirovaniye kommunikativno-rechevoy kompetentsii na nachal'nom etape podgotovki lingvistov-perevodchikov v voyennom vuze // *Teoriya i metodika obucheniya voyennomu perevodu: nauchnoye naslediyе i perspektivy razvitiya*. M.: Voyenny universitet, 2024. S. 180-189.

THE SEMANTIC LAYERS OF THE CONCEPT OF AMAE (甘え) IN DAZAI OSAMU'S KAZE NO TAYORI AND ITS REFLECTIONS IN TRANSLATION

DAZAI OSAMU'NUN KAZE NO TAYORI'SİNDE AMAE(甘え) KAVRAMININ ANLAMBİLİMSEL BOYUTU VE ÇEVİRİDEKİ YANSIMALARI

Zeynep GENÇER BALOĞLU¹

Abstract

This study analyzes the semantic layers of amae (甘え) in Dazai Osamu's short story Kaze no Tayori ("Hearsay," 1939) and discusses the translation problems encountered when transferring the concept into Turkish. According to the psychiatrist Takeo Doi, amae is a culture-specific form of emotional dependence in which an individual seeks unconditional affection, tolerance, and protection from another person. Doi argues that this trust-based "infantile dependence" operates not only in mother-child relations but also in adult interactions and is socially accepted in Japan. He analyzes amae in two dimensions: a psychological dimension characterized by the need for care and unconditional acceptance and a social dimension, in which that need is sanctioned by Japanese norms and regulates interpersonal relations. However, Turkish society generally views adult dependence negatively, making it unsurprising that no single Turkish lexical item fully matches amae. The main aim of the paper is to reveal the narrative strategies through which Dazai foregrounds amae and to examine how this multilayered construct is reshaped in Turkish translation, thereby offering a theoretical contribution from both source and target culture perspectives. Employing a qualitative design, the study gathers data through close textual reading. Ten sentences containing the amae root were identified in the complete text. These sentences were coded along two axes: (i) direct uses of amae (e.g., the verbs amaeru and amanjiru and the adjective amai) versus indirect uses (imagery of vulnerability, surrender, and nostalgia); and (ii) positive valuations (genuine reliance and desire for rescue) versus negative valuations (manipulative dependence, search for comfort). Detailed semantic analysis shows that the narrator simultaneously scorns the "sweet submission" he detects in others and seeks indulgent affection for himself, indicating a dual functioning of the concept. Findings reveal that amae operates not merely as an interpersonal emotion but as a structural motif underpinning the existential tension of the characters. At the translation level, Turkish counterparts such as sığınmak ("to lean on"), nazlanmak ("to act coy"), and razı olmak ("to acquiesce") prove semantically narrow or negatively connoted. Metaphors like "slave peace" and "sweet reverie" lose much of their cultural resonance unless supplemented by paratextual devices footnotes, translator's comments, or explanatory addenda. The study concludes that amae must be reconstructed not only lexically but also at the level of social norms and emotional conventions. Thus, Dazai's story provides a timely and original case for discussions of translator visibility and affective equivalence within linguistics, cultural studies, and translation studies.

Key Words: Amae, semantic analysis, cultural translation, Dazai Osamu, Japanese literature

Öz

Bu çalışma, savaş sonrası Japon edebiyatının önde gelen temsilcilerinden Dazai Osamu'nun Kaze no Tayori (Havadan Sudan, 1939) adlı kısa öyküsünde amae (甘え) kavramının

¹ Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, Denizli/TÜRKİYE gencerzeynep@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6769-7015.

anlambilimsel katmanlarını incelemekte ve söz konusu kavramın Türkçeye aktarımında karşılaşılan çeviribilimsel zorlukları tartışmaktadır. Amae, psikiyatrist Takeo Doi'nin çalışmalarında tanımlandığı üzere, bireyin karşısındaki kişiden koşulsuz şefkat, hoşgörü ve koruma beklemesiyle şekillenen, Japon kültürüne özgü bir duygusal bağımlılık biçimidir. Doi, Japon toplumunda güven temelli “çocuksu bağımlılığın” (amae) sadece anne çocuk ilişkisinde değil, yetişkin bağlarında da normatif ve kabul gören bir duygu olduğunu ileri sürer. Doi amae'yi psikolojik ve sosyal olmak üzere iki boyutta çözümler. Psikolojik boyut, şefkat, korunma, koşulsuz kabule duyulan ihtiyacı tanımlarken; sosyal boyut, bu ihtiyacın Japon toplumsal normları içinde onaylanması ve ilişkileri düzenlemesi olarak ortaya çıkar. Türk toplumsal normlarında ise Japon toplumundan farklı olarak yetişkin bağımlılığının olumlu karşılanmadığı bilinmektedir. Bu durumun neticesi olarak da amae kavramını tam anlamıyla karşılayan bir sözcüğün olmaması doğaldır. Çalışmanın temel amacı, Dazai'nin metninde amae'nin hangi anlatı stratejileriyle görünür kılındığını ortaya koymak ve bu çok katmanlı yapının Türkçeye çevrilirken nasıl dönüştüğünü irdeleyerek hem kaynak hem hedef kültür perspektifinden kuramsal bir katkı sunmaktır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada veriler metin tarama tekniği ile toplanmıştır. Metnin tamamında içinde “amae” kök sözcüğü geçen toplamda on cümle tespit edilmiştir. Bu cümleler (i) amae'nin doğrudan kullanımı (ör. amaeru fiili, amanjiru fiili, amai sıfatı) ve örtük kullanımı (kırılğanlık, teslimiyet, nostalji imgesi) ile (ii) olumlu (samimi sığınma, kurtarıma arzusu) ve olumsuz (manipülatif bağımlılık, konfor arayışı) anlam yükü eksenlerinde kodlanmıştır. Ayrıntılı anlambilimsel inceleme, anlatıcının hem başkalarındaki “tatlı teslimiyet”i küçümseyip hem de kendisi için şefkat talep etmesi nedeniyle kavramın öyküde çift yönlü işlediğini ortaya koymuştur. Bulgular, amae'nin metinde yalnızca kişilerarası bir duygu değil, aynı zamanda karakterlerin varoluşsal gerilimini belirleyen temel bir izleğe dönüştüğünü göstermektedir. Çeviri boyutunda, “sığınmak”, “nazlanmak”, “razı olmak” gibi Türkçe karşılıkların semantik kapsamının dar kaldığı veya olumsuz çağrışımlar ürettiği belirlenmiştir. Ayrıca “köle huzuru” ve “tatlı dalgınlık” gibi metaforların, amae'nin kültürel bağlamını görünür kılacak açıklayıcı yan metinler (dipnot, çevirmen yorumu, ek) kullanılmadığında ciddi anlam kaybına yol açtığı saptanmıştır. Çalışma sonucunda görülmüştür ki, amae'nin çeviride yalnızca sözcük düzeyinde değil, toplumsal normlar ve duygusal kabuller düzeyinde de yeniden inşa gerektiren bir kavram olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Dazai'nin bu öyküsü, dilbilim, kültür çalışmaları ve çeviribilim ekseninde ele alındığında, çevirmene görünürlük ve duygusal eşdeğerlik tartışmalarına güncel ve özgün bir örnek sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Amae, Dazai Osamu, anlambilim, kültürel çeviri, Japon edebiyatı

GİRİŞ

Japonya'nın II. Dünya Savaşı'nın ardından 1945 yılı itibarıyla yaşadığı yenilgi, işgal ve yeniden yapılanma süreci “savaş sonrası” dönem olarak adlandırılmaktadır. II. Dünya Savaşı öncesi dönemde yalnızca Japon sömürge topraklarındaki Japon hakimiyetini değil, Japonya'nın militarizm algısını ve Japon kültürüyle ilişkisini gösteren birçok eserin kaleme alındığı bilinmektedir (Salğar, 2022). Ancak, imparatorluğun savaşta uğradığı hezimetle birlikte edebiyattaki militarist ve milliyetçi akım yerini yavaş yavaş yenilginin yarattığı ahlaki çöküntüyü, varoluşsal sorgulamayı ve bireysel umutsuzluğu merkez alan içe dönük bir edebî söyleme bırakmıştır (Keene, 1987, s. 189). Bu temalar, toplumsal travmanın edebî ifadesi olarak pek çok Japon yazarın eserine doğrudan ya da dolaylı olarak konu olmuştur ve Japon edebiyatında 1945-1960 yılları arasını kapsayan bu dönem “savaş sonrası edebiyatı” (sengo bungaku) olarak adlandırılmıştır. Kato, Dazai'nin bu yenilgiyi ve beraberinde getirdiği çöküşü eserlerinde karakterler üzerinden anlatan en başarılı yazar olduğunu dile getirir ve durumun imparatorluğun kaderiyle değil yazarın kendi bireysel çöküşüyle ilgili olduğunu savunur

(Kato, 2012, s. 807). Dazai'nin özellikle *Shayō* (1947) (Batan Güneş) ile *Ningen Shikkaku* (1948) (İnsanlığı Yitirirken) romanları döneme damgasını vuran eserler arasında zikredilerek benlik algısı ve yabancılaşma temaları ile psikolojik, sosyolojik ve dini alanda hem Japonya'da (Hijiya, 1974; Kantarō, 2017; Kumada, 2010) hem de dünyada (Nurhayat & Febrianty, 2024; Kömür & Avcı, 2024; Tofa, 2022; Giffard, 2013; Hijiya, 1974; Brudnoy 1968) birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu çalışmalardan Kömür ve Avcı'nın (2024) çalışması dikkat çekicidir. Çalışma, Abe Kōbō'nun *Başkasının Yüzü* ile Dazai Ōsamu'nun *İnsanlığı Yitirirken* romanlarındaki başkişilerin benlik algısı ve yabancılaşma deneyimlerini kültürel zemin üzerinde tartışmaları bakımından literatüre önemli bir katkı sunmaktadır. Araştırmacılar, benlik inşasının kültürel bağlama duyarlı biçimde şekillendiğini savunurken özellikle “Japon bireyinin erken yaştan itibaren aile içinde yakın ilişki talep etmesi; insanlar arası etkileşimde karşı taraftan kabul beklemesi ve başkasına ‘ihtiyaç duyma/bağımlı olma’ eğilimlerinin” altını çizerler (s. 137). Ancak bu psikososyal davranış örüntüsünü kavramsallaştıran Japon kültürüne özgü *amae* (甘え) temel teriminin makalede tanımlanmadığı, kuramsal çerçeveye dahil edilmediği görülür. Dolayısıyla söz konusu çalışmada “yakınlık talebi ile bağımlılık meşruiyeti” olgusunun dile getirilmesi ancak kavramsal açıdan tanımlanmaması ve kültürler arası geçerliliği yönüyle ele alınmaması mevcut çalışmamıza bir kapı aralayarak *Amae*'nin Japon toplumsal normları içindeki işlevini ele almamıza olanak sunmuştur.

Bu çalışmanın amacı sadece *amae* kavramını tanımlamak değil, kavramın Türk kültüründe doğrudan bir karşılığının bulunmayışının ve yine Türk kültüründe yetişkin bağımlılığına dair olumsuz yerleşik algının çeviri edimine nasıl yansıdığını tartışmaya sunmaktır. Çalışmada *amae*'nin hem anlambilimsel katmanları hem de çeviribilimsel görünürlüğü irdelenecektir.

Çalışmanın derlemine, Dazai Ōsamu'nun henüz Türkçeye çevrilmemiş *Kaze no Tayori* (Rüzgarla Gelen)¹ adlı kısa öyküsü oluşturmaktadır. *Kaze no Tayori* 1939 yılında yazılmış olmasına rağmen, toplumsal çöküş, varoluşsal sancı ve ahlaki sorgulama atmosferini yansıttığından dolayı savaş sonrası Japon edebiyatı başlığı altında incelenir. Söz konusu metin; bir yandan hacimce kısa olması, öte yandan Dazai'nin *Ningen Shikkaku*'suna kıyasla *amaeru* fiili ve varyantlarını daha yoğun ve doğrudan içermesi nedeniyle tercih edilmiştir. Metindeki örtük *amae* ifadeleri inceleme kapsamı dışında tutulmuş, cümlelerde direkt geçen *amae* (isim), *amai* (sıfat), *amanjiru* (fiil), *amaeru* (fiil) kelimeleri ele alınmıştır.

¹ 風の便り (kaze no tayori) söz öbeğinin bire bir çevirisi “rüzgarın taşıdığı haber, söylenti, dedi kodu” şeklindedir. Öykü, pek de ünlü olmayan bir yazar olan anlatıcının kendi döneminin önemli isimleri arasında yer alan bir başka yazarla dönemin yazar ve şairlerinin eleştirildiği karşılıklı mektuplaşmalardan oluşmaktadır. Öykünün başlığını “Rüzgarla Gelen” şeklinde çevirmek tarafımızca uygun görülmüştür.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu çalışmanın kuramsal temelini, Takeo Doi'nin *amae kuramı* ile “kültüre özgü duygu sözcükleri” literatürü (Fontaine,Scherer,Roesch,&Ellsworth, 2007; Levy, 1973) oluşturmaktadır. Psikiyatrist Takeo Doi, klinik gözlemlerinde yetişkin Japon danışanların sıkça sergilediği “çocuksu sığınma ve korunma talebi”ni Batılı psikanalitik yaklaşımlarla yeterince açıklayamadığını fark ederek bu durumu *amae* kavramıyla kuramsallaştırmıştır. Doi, *amaeyi* psikolojik ve sosyolojik olmak üzere iki düzeyde ele alır. Psikolojik boyutta *amae*, bireyin koşulsuz şefkat ve hoşgörü beklentisiyle kendini karşıdakine bırakmasını ifade ederken; sosyolojik boyutta ise bu beklentinin Japon kültüründe normatif kabul görerek aileden iş yaşamına dek tüm ilişkileri yapılandırmasını ifade eder (Doi, 1981). Böylece Doi, Batı'daki “özerk ben” (independent self)¹ anlayışının karşısına, ilişkisel güvene dayalı bir “bağlı öz” (dependent self)² modeli (Doi, 1981) yerleştirerek Japon benlik kuramına özgün bir kavramsal çerçeve sunmuş olur.

“Kültüre özgü duygu sözcükleri” literatürü, duygusal kavramların evrensel değil, dilsel/kültürel pratikler içinde biçimlendiğini öne sürer ve her dilde yalnızca o topluma has yaşantı dokusunu taşıyan özgün terimler bulunduğunu belirtir. Bu yaklaşım, evrenselci “temel duygu” modellerini (ör. öfke, neşe) sorgularken, Portekizcedeki *saudade*, Almancadaki *Schadenfreude* ve Japoncadaki *amae* gibi örneklerin yalın karşılıklarla geçirilemeyecek, kısmi açıklama gerektiren (paratekstle desteklenen) anlam alanları oluşturduğunu vurgular (Fontaine ve diğerleri, 2007). Levy (1973), bir kültürün belirli duyguları kavramsal olarak detaylandırıp dilde görünür kılmasını *hiperkognizasyon*, buna karşılık bazı duyguların adlandırılmadan veya silik biçimde bırakılmasını *hipokognizasyon* olarak adlandırır. Çeviribilim açısından hiperkognize duygular, hedef dilde anlam daralması ve değer kayması risklerini artırır. Bu nedenle Venuti (2008) “yabancılaştırıcı görünürlük” ilkesi ile dipnot, çevirmenin notu, sözlükçe gibi paratext araçlarla kültürel bağlamın korunmasını önerir. Bu çalışmada ele alınan *amae*'nin olumlu boyutlarının, Türk kültüründe yetişkin bağımlılığına yönelik olumsuz tutum nedeniyle özellikle daralma ve çağrışımsal kayıp riski taşıdığı varsayılmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma, Doi'nin çift katmanlı *amae* modelini çeviribilimsel görünürlük kuramıyla ilişkilendirerek, kavramın Türkçedeki karşılanma biçimlerini sistematik ve eleştirel bir bakışla incelemeyi amaçlar.

YÖNTEM

Çalışma, nitel metin çözümlemesi tasarımına dayanmaktadır. Derlem, Dazai Osamu'nun 1939 tarihli “Kaze no Tayori” başlıklı metninden seçilmiş on cümleden oluşur. Seçim ölçütü, *amae* kavramını açık biçimde gösteren dört leksem kümesinin (甘える *amaeru* ve çekimleri; 甘んじる *amanjiru* ve çekimleri; 甘い *amai*; klasik biçim 甘し *amashi*) morfolojik olarak görünür olduğu

¹ Jiritsuteki jiko 自律的自己

² İzonteki jiko 依存的自己

cümlelerdir. Böylece örtük/ima düzeyindeki ‘amae’ okumaları kapsam dışında bırakılmış; ancak niteleyici kullanımıyla kimi bağlamlarda dolaylı anlamlar taşıyabilen ‘甘い/甘し’ biçimleri, açık yüzey varlıkları nedeniyle derleme dahil edilmiştir.

Kod şeması, iki eksen üzerinde kurgulanmıştır: birinci eksen kullanım türünü ve açık biçimbirimsel gösterimi, ikinci eksen ise değeri (olumlu–olumsuz–çelişkili) ifade eder. Her örnekte dört aşamalı bir çözümleme izlenmiştir: önce morfem düzeyinde ayrıştırma yapılarak biçimbirimler çözümlenmiş, ardından sözdizimsel sıkılığı ve çağrışımsal eşdeğerliği gözeten dengeli bir Türkçe çeviri üretilmiştir. Bunu takiben anlatı işlevi ile tematik vurgular (bağlılık, bağımlılık, teslimiyet, duygusal rahatlama, sığınma arzusu, kırılanlık vb.) belirlenmiş ve son aşamada çeviri üç aktarım stratejisi açısından değerlendirilmiştir: doğrudan eşdeğer fiil/sıfat kullanımı (ör. “sığınmak”, “razı olmak”, “safdil”), açıklayıcı tamlama oluşturma (ör. “hoşgörüye sığınan yakınlık”) ve kısa paratekst ekleri (dipnot ya da düşünce notu). Bu stratejilerin yeterliliği, hedef okura dönük sezgisel ölçütlerle ve kavramın çağrışımsal alanının —özellikle olumlu–olumsuz ekseninde— korunup korunmadığına bakılarak nitel biçimde tartışılmıştır. Böylece hem biçimbirimsel çözümlemeyle metinsel bağlam arasında tutarlı bir köprü kurulmuş, hem de çevirinin anlam alanını daraltmadan kavramsal nüansların aktarımı gözetilmiştir.

Açıklama (glossing) adımı için Japonca morfolojiye uygun kısaltmalar kullanılmış; eklemeli/anlam taşıyıcı birimlerin işlevleri belirtilmiş; çeviri sırasında yetişkinler arası bağlamda ‘amae’nin çocuk-merkezli ‘şımarma’ çağrışımına indirgenmemesi için ‘sığınmak/hoşgörüye yaslanmak’ gibi karşılıklar öncelenmiştir.

Geçerleme ve güvenilirlik için izlenebilirlik (audit trail) oluşturulmuş; her örneğin işlev, değer ve tema kodları sistematik biçimde tabloya işlenmiştir. Yöntemin başlıca sınırlılığı, tek bir metne dayanan ve seçmeci örneklem kullanan tasarımın bulguların genellenebilirliğini kısıtlamasıdır. Bununla birlikte yaklaşım, *amae* ile ilişkili leksemelerin biçimbilimsel açıklığını başlangıç alarak onların anlatı içindeki işlevlerini görünür kılmayı ve Türkçeye aktarım sürecinde ortaya çıkan semantik/duygusal kaymaları karşılaştırmalı bir çerçevede saptamayı amaçlamaktadır.

BULGULAR

Örneklerin incelemesi aşağıdaki gibidir:

(1) “...Keredomo **konna amai hakken** ni mune o odoraseru no mo, mō kono ato wa arumai, kon'ya ga saigo da, saigo da, saigo da to, ippo ippo, ‘saigo da’ to iu kotoba bakari o mune no naka de tsubuyaki tsuzukete ie e kaerimashita.”¹

¹ ...けれどもこんな甘い発見に胸を躍らせるのも、もうこの後はあるまい、今夜が最後だ、最後だ、最後だと、一步一步、最後だという言葉ばかりを胸の中で呟きつづけて家へ帰りました。

Açıklama: keredo-mo=ama+CNJ | konna=böyle | amai=tatlı | hakken-ni=keşif-DAT | mune-o=kalp-ACC | odora-seru=coştur-CAUS.NPST | no-mo=NMLZ+da | mou=artık | kono ato-wa=bundan sonra-TOP | aru-mai=ol-NEG.sanı | konya-ga=bu gece-NOM | saigo-da=son-COP (×3) | to=QUOT | ippo-ippo=adım adım | ... kotoba-bakari-o=söz-yalnızca-ACC | mune-no-naka-de=göğüs-içi-LOC | tsubuyaki-tsuzukete=mırıldan-sürdür-TE | ie-e=ev-ALL | kaeri-mashita=dön-POL.PAST

Çeviri: “Ama **böylesine tatlı bir keşifle** yüreğimin kıpır kıpır oluşu—artık bundan sonra olmayacak: bu gece son, son, son diyerek, adım adım ‘son’ sözünü içimden mırıldana mırıldana eve döndüm.”

Örnek (1)’deki *amai* (甘い) leksemi, anlatı düzleminde hem değerlendirme hem de kendini yatıştırma işlevi üstlenerek öznenin anlık bir içsel epifaniyle (kendini avutma yönelimli) duygusal rahatlama arayışını imler; bununla birlikte aynı bağlamda yinelenen “saigo da” vurguları, “tatlı” iyimserliği vedalaşma duygusuyla karşı karşıya getirip anlamı çelişkili bir eksene yerleştirir. Türkçeye aktarımda doğrudan eşdeğer “tatlı” kullanımının temel duygu tonunu taşımada yeterli olduğu, ancak yetişkinler arası bağlamda “amai”nin sıklıkla taşıdığı “safdil/iyimser” yan anlamın yitmemesi için açıklayıcı bir tamlamayla, “baştan çıkarıcı/iyimser bir keşif” gibi, zenginleştirilebileceği düşünülmektedir; ayrıca ilk geçişte kısa bir paratekst (dipnot) ile “amai”nin Japoncada normatif-eleştirel bir nüansla “safdillik/iyimserlik” çağrıştırabildiğinin belirtilmesi, hedef okurun çağrışımsal alanı doğru konumlandırmasına katkı sağlar. Böylelikle, leksemin biçimbirimsel açıklığından hareketle ortaya çıkan duygu değerinin (hedonik iyimserlik ile vedalaşmanın ironik karşıtlığı) hem tematik düzeyde kırılğanlık ve duygusal rahatlama eksenlerinde hem de çeviri stratejileri düzeyinde korunması mümkün hâle gelir.

(2) “...Hito o warawase **jibun mo dere-dere amaete kyōetsu gatte iru yō na shijin** o, jibun wa, sokoshirenu hodo keibetsu shite imasu.”¹

Açıklama: hito-o=insanlar-ACC | warawase=cause-gül (güldür-) | jibun-mo=kendisi-de | dere-dere=gevşekçe/yaltaklanır biçimde | amae-te=amae-yap-TE (hoşgörüyü yaslanarak) | kyōetsu-gatte-iru=‘sevinç duyuyor gibi’ (duygu-görünüş SUF + PROG) | yō-na=miş gibi-ATTR | shijin-o=şair-ACC | jibun-wa=ben-TOP | sokoshirenu-hodo=dibi görünmez ölçüde | keibetsu shite-imasu=küçümse-PROG.POL

Çeviri: İnsanları güldürürken kendisi de **gevşekçe** başkalarının **hoşgörüsüne bel bağlayıp** bundan haz duyuyormuş gibi davranan şairleri, ben, dibi görünmez ölçüde küçümsüyorum.

¹ 6. Mektup “...ひとを笑わせ自分もでれでれ甘えて恐悦がっているような詩人を、自分は、底知れぬほど軽蔑しています。”

Örnek (2)'deki çekimli biçim 甘えて (amaete), eşlik eden でれでれ (dere-dere) zarfı ile birlikte “yakınlık sergileyerek hoşgörü devşirme”ye dayalı bir yetişkinler arası *amae* davranışına işaret eder; bunu izleyen 恐悦がっている (kyōetsu-gatte-iru) yapısı ise -がる eki aracılığıyla “duyguyu dışa vuran/öyleymiş gibi görünen” bir haz görünümünü yansıtır. Böylece, “kyōetsu-gatte-iru yō-na shijin” sıfat tamlamasıyla tasvir edilen şair tipi, başkasının hoşgörüsüne bel bağlayan ve bunu doğal gören bir tip olarak karşımıza çıkar. Anlatı işlevi düzeyinde ifade, özneyi normatif bir ölçüte göre yargılayan polemik bir etik değerlendirme üretir; “sokoshirenu hodo keibetsu shite imasu” ifadesi, değer yükünü belirgin biçimde olumsuz uçta sabitler. Tematik olarak bağımlılık, teslimiyet ve öz-aldatma eksenleri ağır basar. Çeviride çocuk-merkezli çağrışımı tetikleyebilecek “şımarma” yerine “sığınmak/hosgörüye bel bağlamak” doğrultusunda bir doğrudan eşdeğer, hedef bağlamı daha isabetle karşılar; bu tercih, “gevşek bir yakınlıkla hoşgörü talep etmek” türünden açıklayıcı bir tamlamayla güçlendirilebilir. İlk geçişte kısa bir paratekst/dipnotla *amae*'nin Japoncada “karşıdakinin korumasına/hosgörüsüne güvenen yakınlık” anlam alanına sahip olduğunun belirtilmesi, kavramın kültürel-pragmatik kapsamını görünür kılarak çevirinin çağrışımsal doğruluğunu artıracaktır.

(3) “**Kimi wa**, sonna jichō no kotoba de **hito ni amaete**, kimi jishin no taida to gōman o gomakasō to shite iru dake desu.”¹

Açıklama: kimi-wa=sen-TOP | sonna jichō-no kotoba-de=öyle öz-alay sözleriyle | hito-ni=insanlara-DAT | amae-te=amae edip | ... gomakaso-to shite-iru dake=örtbas etmeye çalış-yor sadece

Çeviri: **Sen**, bu tür kendini alaya alan sözlerle **insanların hoşgörüsüne yaslanıp** kendi tembelliğini ve kibrini örtbas etmeye çalışıyorsun, hepsi bu.

Örnek (3)'teki çekimli 甘えて (amaete), “sonna jichō no kotoba de” çerçevesiyle birlikte öznenin öz-alay söylemini araçsallaştırarak ötekine yönelen bir hoşgörü talebi üretmesini gösterir; dative işaretli hito-ni (insanlara) bağımlılığın hedefini belirginleştirirken, ごまかそうとしている dizgesi (örtbas etme niyeti + süreklilik görünüşü) bu talebin etik düzlemde manipülatif bir işlev gördüğünü açığa çıkarır. Son kertede だけです kapanışı, sözcenin hesap sorma/yüzleştirme edim değerini keskinleştirir ve olumsuz değer yükünü sabitler. Tema düzeyinde “amae”, bağımlılık ve öz-aldatma eksenlerinde somutlanır. Çeviride, çocuk-merkezli çağrışımlara kayan “şımarma” yerine “sığınmak/yaranmak” doğrultusunda bir doğrudan eşdeğer, hedef bağlamı daha tutarlı karşılar; bu seçim “başkalarının hoşgörüsünü devreye sokmak” biçimindeki açıklayıcı bir tamlamayla güçlendirilebilir. İlk geçişte kısa bir paratekst notu ile *amae*'nin Japoncada “karşıdakinin

¹ 6. Mektup: “君は、そんな自嘲の言葉で人に甘えて、君自身の怠惰と傲慢をごまかそうとしているだけです。”

korumasına/hoşgörüsüne güvenen yakınlık” alanına işaret ettiğinin belirtilmesi, kavramın kültürel-pragmatik kapsamını görünür kılarak yorumun aktarım doğruluğunu artıracaktır.

(4) “... shinkyō imadashi, dessan fuseikaku nari, **amashi**, hitori-gatten nari, bunshō sozatsu ...”¹

Açıklama: shinkyō=ruh hâli/psikik durum | imadashi=henüz olgunlaşmamış (klasik sft.) | dessan=dessin/taslak | fuseikaku=doğruluk-dışı/hatalı | nari=klasik kopula | amashi=klasik “tatlı/naif” (甘し) | hitori-gatten=“kendi kendine anlam çıkarma/kendince onama” | nari=klasik kopula | bunshō=üslup/düz yazı | sozatsu=özensiz/kaba

Çeviri: “...duyguları olgunlaşmamış, taslakları hatalı, **naif/safdil**, kendi kendine ikna olmuş, üslupları özensiz...”

Örnek (4)’te yer alan 甘し (amashi), klasik predikatif -shi soneki ile modern 甘い (amai)’nin yargı belirten uzamına bağlanır; burada leksem, duyusal “tatlılık”tan ziyade normatif bir yergi işleviyle “gevşeklik/naiflik” anlam alanını etkinleştirir. “ruh hâlinin olgun olmaması” ve “dessanın hatalı oluşu” teknik-etik eksenleri çerçevelerken *amashi* sıfatı, öznenin değerlendirme ve otokontrol zayıflığını etik bir etiket olarak sabitler; bunu hitori-gatten (kendince onama) ve bunshō sozatsu (üslup özensizliği) izleyerek “öznel kapanma + ifade kaballığı” çiftini tamamlar. Burada eleştirilen kesim kendini “senpai /kıdemli” olarak konumlandıran kişilerdir. Çeviride “naif/safdil” karşılığı bağlama uygun görünür; gerektiğinde paratekste *amashi*’nin klasik biçim olduğu ve Japoncada “iyimserlik”ten “gevşekliğe” uzanan eleştirel bir çağrışım taşıdığı not edilerek hedef okurun kavramsal haritası netleştirilebilir. Bu şekilde leksemin biçimbilimsel açıklığı ile taşıdığı olumsuz değer korunur.

(5) “Sonkei to wa, konna wabishii kanjō o sashite iu no deshō ka. Watashi wa, **anata ni amaeru koto ga**, dōshite mo **dekinaku narimashita**.”²

Açıklama: sonkei-to-wa=saygı denen şey-TOP | ... | watashi-wa=ben-TOP | anata-ni=sana-DAT | amae-ru koto-ga=amae-NMLZ-NOM | dōshitemo deki-naku-nari-mashita=artık yapamaz hâle geldim.

Çeviri: Saygı dediğimiz şey böyle kederli bir duygu mu? Ne yaparsam yapayım **artık size sığınıp merhamet bekleyemeyeceğimi** anladım.

¹ 7. Mektup: “心境未だし、デッサン不正確なり、甘し、ひとり合点なり、文章粗雑、きめ荒し、生活無し、不潔なり、不遜ふそんなり、教養なし、思想不鮮明なり...”

² Dokuzuncu Mektup: “尊敬とは、こんな侘しい感情を指して言うのでしょうか。私は、あなたに甘える事が、どうしても出来なくなりました。”

Örnek (5)'te “*amae*”nin nominalizasyonla (甘えること) nesneleştirilmesi, bağımlı yakınlığın bir “edim” değil, ilişkisel bir pratik olarak kavramsallaştırılmasına imkân tanırken, “*dōshite mo dekinaku narimashita*” dizgesi dönüşme kipliğiyle (artık-yapamama) bu pratiğe yönelik geri dönüşsüz bir kesinti beyan eder. Ön cümledeki “*Sonkei to wa, konna wabishii kanjō o sashite iu no deshō ka*” türünden retorik tanım-sorgusu, “saygı”yı “kederli/yalıtılmış” bir duygulanım olarak problemleştirerek, ilişkinin etik çerçevesini *amae* ekseninden uzaklaştıran bir yeniden adlandırma stratejisi kurar. Dativ işaretli *anata-ni* hedefin karşı-özne olduğunu belirginleştirir; böylece *amae*’nin dili kullanarak ötekine yönelimli bir hoşgörü talebi üretme biçimi vurgulanır. “*dōshite mo*” pekiştiricisi, söz ediminin illoküsyon değerini güçlendirir; buna karşılık “*dekinaku narimashita*”nın değişimsel boyutu, karar beyanından ziyade durumun zorunlu dönüşümü izlenimi verir; iki unsur birlikte sınır koyma/yüzleşme işlevini inşa eder. Değer yükü açık biçimde olumsuzdur: “*amae*”nin reddi, anlatı öznesinin özerkleşme ve mesafe temaları doğrultusunda kendini konumlandırmasını sağlar. Türkçede doğrudan karşılık olarak “size sığınamam” kullanımı, çocuk-merkezli “şımarma” çağrışımını bertaraf ettiği için bağlamsal olarak isabetlidir; gerekirse paratekste *amae*’nin Japoncada “ilişki içi yakınlığa yaslanarak hoşgörü/koruma devşirme” anlam alanına sahip olduğu not edilerek kavramın çağrışımsal uzamı korunabilir. Böylelikle cümle, biçimbilimsel açıklığı (nominalizasyon), kiplik (imkânsızlaşma) ve retorik sorgulama yoluyla, “saygı–yakınlık–bağımlılık” üçgeninde etik bir ayırmayı metinsel düzeyde görünür kılar.

(6) “...nado to **amai kangai ni fukette** iru katachi na no desu.”¹

Açıklama: nado-to=‘gibi’ QUOT | amai=tatlı (safdil) | kangai-ni=duyguya-DAT | fukette-iru=dal-PROG | katachi=durum.

Çeviri: “...böylece **tatlı (safdilce) bir duygulanıma** dalmış bir hâlim var.”

Örnek (6)’da “nado to” işaretleyicisi, iç-sözcelemeyi (“... böyle böyle diyerek”) çerçeveleyerek değerlendirmenin öznenin kendi kendine kurulmuş bir söylem olduğunu gösterir; bu çerçeve içinde “amai kangai” ifadesindeki amai leksemi duyusal “tatlılık”tan çok değerlendirci bir yargı niteliği kazanır ve öznenin durumu iyimser/safdil bir rahatlama yönünde rasyonalize ettiğini ima eder. Bunu izleyen “fuketteiru katachi” söz öbeği, -teiru süreklilik görünüşü ile katachi (‘görünüş/biçim’) adını birleştirerek öznenin gerçekten dönüştürücü bir eylem içinde olmaktan ziyade rehabet hâline dalmış bir görünüm sergilediğini bildirir; “nado desu” açıklayıcı yüklemi ise söylemi bir öz-teşhis tonuna taşır. Bu nedenle değer eksenini çelişkili eleştirel bir konuma yerleşir: yüzeydeki haz verici yatıştırma, derindeki mücadele yitimini perdelemektedir. Çeviri stratejisinde doğrudan “tatlı” karşılığı bağlamı taşımaya elverişlidir; ancak kavramın çağrışımsal alanını korumak için “safdilce tatlı” gibi açıklayıcı

¹ Dokuzuncu Mektup: “...などと甘い感慨にふけている形なのです。”

bir tamlama tercih edilebilir ve ilk karşılaşmada kısa bir paratekst ile Japoncada amai'nin “iyimser/gevşek yargı” nüansı taşıdığı not edilerek hedef okurun algısı doğru konumlandırılabilir.

(7) “Watashi wa, anata ni sukuwareta no desu. Iyoiyo watashi wa, **anata ni amaeru koto ga dekimasen.**”¹

Açıklama: watashi-wa=ben-TOP | anata-ni=sana-DAT | sukuwar-eta-no-desu=kurtarıl-PASS.PAST-EXPL-POL.COP → “(açıklayıcı) kurtarıldım” |

iyoiyo=artık/nihayet (ADV) | watashi-wa=ben-TOP | anata-ni=sana-DAT | amae-ru koto-ga=amae-NMLZ-NOM | deki-masen=yap(a)mamak-POL

Çeviri: Sayenizde kurtuldum. **Artık size sığınmam kesinlikle mümkün değil.**

Örnek (7)'deki ilk cümlede yer alan sukuwareta no desu geçmiş zaman + açıklayıcı yüklem bileşimiyle şükran bildirimi ve duruma-ilişkin çerçevelemeyi (metasöylemsel ton) birlikte kurarken, ikinci cümledeki iyo iyo pekiştiricisi “artık/nihayet” anlamıyla kararın eşige varmışlığını vurgular. amaeru koto nominalizasyonu, amae'yi tekil bir edimden ziyade ilişkisel bir pratik olarak nesneleştirir; dekimasen ise yalın bir “istememe” ifadesinden çok imkânsızlaşma kipliğiyle etik bir sınır koyma/ayırışma bildirir. Böylece sözce, minnetten türeyen özerklik paradoksunu metin düzeyinde görünür kılar: “kurtarılmış olma”nın kabulü, aynı adreste amae talebini sona erdirmek için gerekçeye dönüşür. Değer yükü belirgin biçimde olumsuz, diğer bir ifadeyle amae reddidir. Tematik olarak özerkleşme ve mesafe eksenleri öne çıkar. Çeviride çocuk-merkezli çağrışımı tetikleyen “şımarma” yerine “sığınmak/hoşgörüye yaslanmak” doğrultusunda bir karşılık daha isabetlidir; gerekirse kısa bir dipnotla amae'nin Japoncada “ilişki içi yakınlığa yaslanarak hoşgörü/koruma devşirme” anlam alanına sahip olduğu belirtilerek hedef okurun çağrışımsal haritası korunabilir.

(8) “Ejiputo no tokai no dorei no **kyōgai ni amanji** hinminkutsu de kensō to taida no hibi o okutte iru...”²

Açıklama: Ejiputo-no= Mısır-GEN | tokai-no=şehir-GEN | dorei-no kyōgai-ni=kölelik koşullarına-DAT | amanji=razı olup (GER) | hinminkutsu-de=gecekondu-LOC | ... okutte-iru=geçir-PROG.

Çeviri: a) Kutsal bir halk olmalarına rağmen, gururlarını unutmuşlardı, Mısır şehirlerinde **köle olarak çürümekten memnunlardı**, günlerini gecekonduların gürültüsü ve tembelliği içinde sefalet içinde geçiriyorlardı...

¹ Dokuzuncu Mektup: “私は、あなたに救われたのです。いよいよ私は、あなたに甘える事が出来ません。”

² Dokuzuncu Mektup: “神聖な民族でありながらもその誇りを忘れて、エジプトの都会の奴隷の境涯に甘んじ貧民窟で喧噪と怠惰の日々を送っている”

b) Kutsal bir kavim olduklarını bile bile, o gururu da çoktan unutmuş, Mısır'ın kentlerinde **köleliğe razı olup** gece gündüz gürültüyle tembelliğin kol kola gezdiği varoşlarda sürünürken...

Örnek 8'deki amanjiru'nun renyōkei biçimi amanji ve datif yönelimi kyōgai-ni (koşullara/yaşamsal yazgıya) birlikteliği, öznenin istenmeyen bir konuma içsel rıza ile yerleşmesini ifade eder; özellikle kalıplaşmış “dorei-no kyōgai-ni amanjiru” dizgesi, sözcüğün “katlanarak yetinme/çaresiz kabullenme” yönünü belirginleştirir. Bunu izleyen “hinminkutsu-de kensō to taida no hibi o okutte iru...” yapısındaki -teiru süreklilik görünüşü ve “gürültü + atalet” çiftinin ardışık dizimi, edilgen rızanın alışkanlığa dönüşmüş gündelikliğini gösterir. Böylece söylem, bireysel psikolojiye indirgenmeyen, yapısal yoksunluk ve bağımlılık içeren bir panoramayı normatif bir yergiyle kurar. Değer yükü açık biçimde olumsuzdur. Tematik eksenler teslimiyet (kabullenilmiş boyun eğiş) ve bağımlılık (çıkışsızlığa bağlanma) etrafında yoğunlaşır. Türkçeye aktarımda “razı olmak” (içe dönük kabulleniş) ile “boyun eğmek” (dışsal zor karşısı) seçeneklerinin nüansları önemlidir; bağlam, içselleştirilmiş kabullenmeyi vurguladığı için “kölelik koşullarına razı olup” tercihi isabetlidir. Gerekirse paratekstte amanjiru'nun “istenmeyene katlanma/razı olma; ‘yetinme’” anlam alanına sahip olduğu not edilerek, amae ailesi içinde bu fiilin ilişkisel sığınmadan (amaeru) farklı olarak özne-içi rızayı adlandırdığı açıklığa kavuşturulabilir.

(9) “Itsumademo, **anna tēma de amaete itara**, watashi wa, sore koso dorei no naka no hitori ni narimasu.”¹

Açıklama: itsumademo=hep | anna tēma-de=öyle bir tema-yla | amae-te-ita-ra=amae-ediyor ol-ise | watashi-wa=ben-TOP | ... narimasu=olurum.POL.

Çeviri: Eğer hep **öyle bir konuya sığınarak yaşarsam**, tam anlamıyla o kölelerden biri olurum.

Örnek (9)'daki amae kullanımı, alımlayıcıya yönelik ilişkisellikten ziyade bir iş/üretim pratiğine (katakana ile vurgulanan テエマ “tema”) yönelerek amae'nin “kolaycılığa yaslanma” uzantısını görünür kılar; böylece kavram, kişiye sığınmadan çok alışılmış konu/kalıp güvenliğine sığınma biçiminde işlev görür. Itsumademo zarfı ile -teitara süreklilik-konul yapısı, davranışın belirsiz süreyle sürdürülmesi hâlinde doğacak sonucu kurar; sorekoso (üstelik) söz öbeği, sonucu metaforik “köleleşme” olarak çerçeveleyip öznenin kendine yönelttiği disipline edici öz-eleştiriye keskinleştirir. Değer yükü bu yüzden belirgin biçimde olumsuzdur; tematik eksen atalet ve konfor bağımlılığı üzerinde yoğunlaşır. Türkçede doğrudan karşılık olarak “kolaya/temaya sığınmak” tercihi, yetişkinler arası bağlamda “şımarma” çağrışımını bertaraf ederek hedef anlam alanını isabetle karşılar; açıklayıcı bir tamlama (“konfor alanına sığınmak”) bu nüansı pekiştirir. İlk geçişte kısa bir

¹ Dokuzuncu Mektup: “いつまでも、あんなテエマで甘えていたら、私は、それこそ奴隷の中の一人になります。”

paratekstle amae'nin, kişilerarası hoşgörü talebinden türeyerek alışkanlık/klişe güvenliği üzerinden de tezahür edebilen bir “kolaycılık” semantiği taşıdığı not edilirse, okurun kavramsal haritası daha doğru konumlandırılır.

(10) “Anata o aishi, arui wa, anata ni amaeru koto ga dekinaku narimashita.”¹

Açıklama: anata-o aishi=seni sev-CONN | arui-wa=ya da | anata-ni amae-ru koto-ga=sana amae NMLZ-NOM | deki-naku-nari-mashita=yapamaz hâle geldim.POL.PAST.

Çeviri: Sizi sevemiyor, **size sığınamıyorum (güvenemiyorum)**.

Örnek (10)'daki amaeru koto nominalizasyonu, amae'yi tekil bir edimden ziyade ilişkisel bir pratik olarak nesneleştirirken, dekinakunarimashita dizgesi “yapamaz hâle gelme” anlamıyla kiplikte değişim ve geri dönülmezlik etkisi yaratır; bu, sözcenin ilişki çerçevesini yeniden çizme edim değerini belirginleştirir. Baştaki aishi ile arui wa bağlacının kurduğu ayırım, yargının kapsamını iki olasılık arasında salınır kılar: anlatıcı, ya “seni sevmek” kapasitesini ya da “sana amae ederek yakınlığa yaslanma” imkânını yitirdiğini bildirir; yüklem bîçimsel olarak ikinci öge üzerinde gerçekleşmesi (scope) semantik düzeyde aşk–amae yakınlığının gerilimli ayrışmasını vurgular. Değer yükü olumsuzdur; tematik olarak bağılıktan kopuş ve mesafe öne çıkar. Çeviride çocuk-merkezli çağrışımı tetikleyen “şımarma”yı dışlayıp “sığınamıyorum” (doğrudan eşdeğer) tercih edilmelidir; gerekirse “duygusal olarak yaslanamıyorum” (açıklayıcı tamlama) ile nüans pekiştirilebilir. Kısa bir paratekstte amae'nin Japoncada “ilişki içi yakınlığa yaslanarak hoşgörü/koruma devşirme” anlam alanına sahip olduğunun belirtilmesi, hedef-okurun kavramsal çerçeveyi doğru konumlandırmasına katkı sağlar.

İncelenen on örneğin çeviri stratejilerine yönelik bulguları Tablo 1'deki gibi özetlenebilir:

Tablo 1

Ama(e) Leksik İşlev Tablosu

JP Leksem	Bağ lam / İfade	Anl atı İşlevi	Değ er	Te malar	TR Doğrudan	TR Açıklayıcı	Par atekst (ilk geçiş)
1 甘い (amai)	...甘い発 見 (‘tatlı’ keşif)	kendini avutma/epi fani	çelişkili	rahatlama, kırılganlık	tatlı	safdil/iyims er ‘tatlı’ (ironik)	‘amai’ = iyimser/saf dil ton
2 甘える (amaete)	でれでれ 甘えて	polemik yargı	olumsuz	bağımlılık, teslimiyet	bel bağlamak/ sığınmak	yakınlıkla hoşgörü devşirmek	amae = hoşgörü/ko ruma talebi
3 甘える (amaete)	自嘲の言 葉で...甘 えて	hesap sorma	olumsuz	manipülatif bağımlılık	sığınmak / yaranmak	başkalarını n hoşgörüsün ü devreye sokmak	kısa kavram notu

¹ あなたを愛し、或いは、あなたに甘える事が出来なくなりました。

4	甘し (amashi)	...甘し (klasik sıfat)	normatif yergi	olumsuz	naiflik/gevş eklik	safdil gevşek	/	‘tatlı-naif’ (eleştirel)	klasik biçim bilgisi
5	甘える (nom.)	...甘える ことがで きない	sınır koyma	olumsuz (reddi)	özerkleşme , mesafe	size sığınamam		duygusal yakınlığa yaslanama m	amae = ilişki içi yakınlık
6	甘い (amai)	...甘い感 慨にふけ っている	öz-teşhis	çelişkili→e leştirel	rehavet/kon for	tatlı		safdilce tatlı	‘amai’ = iyimser/gev şek yargı
7	甘える (nom.)	...甘える ことが出 来ません	minnet- sonrası ayrışma	olumsuz (reddi)	bağımsızlaş ma	sığınamam		yakınlıkla hoşgörü bekleyeme m	kısa kavram notu
8	甘んじる (amanji)	...境涯に 甘んじ	sosyal eleştiri	olumsuz	teslimiyet, bağımlılık	razı olmak		istenmeyen e katlanmak	‘amanjiru’ = razı olma/katlan ma
9	甘える (amaete)	テエマで 甘えてい たら	öz-eleştiri	olumsuz	atalet, konfor bağımlılığı	kolaya/kaç mak		konfor alanına sığınmak	‘kolaycılık’ uzantısı
10	甘える (nom.)	...甘える ことが出 来なくな りました	ilişki çizgisini yenileme	olumsuz (reddi)	kopuş, mesafe	sığınamıyo rum		duygusal olarak yaslanamıy orum	kısa kavram notu

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada Dazai Osamu’nun Kaze no Tayori (1939) metnindeki ‘amae’ kavramını, açık biçimbirimsel göstergelere (amaeru, amanjiru, amai, amashi) dayalı on cümle üzerinden nitel olarak incelenmiş ve kavramın anlatı içi işlevleri ile Türkçeye aktarımındaki güçlükleri birlikte tartışılmıştır. Bulgular, *amae*’nin öyküde çift yönlü bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Anlatıcı bir yandan başkalarında sezdiği “tatlı teslimiyet”i (Örnek 4) ve hoşgörü devşiren davranışları (Örnek 2) eleştirirken, diğer yandan kendisi için yakınlığa yaslanma arzusunu açıkça dile getirir; bu arzu kimi cümlelerde kesin bir reddiye (Örnek 5, 7) dönüşür. Kodlama sonuçları değer ekseninde belirgin bir yoğunlaşmaya işaret etmektedir: On örneğin büyük çoğunluğu olumsuz ya da reddiye dayalı olumsuz değerlidir; yalnızca bir örnek (Örnek 6) çelişkili/ironik bir ‘tatlı iyimserlik’ tınısı taşır. Tematik düzeyde bağımlılık/teslimiyet, konfor alanına sığınma ve atalet vurguları öne çıkarken; sınır koyma ve özerkleşme temaları özellikle nominalizasyonla kurulan yapılarda (amaeru koto ga dekimasen) belirginleşir.

Çeviri açısından üçlü strateji (doğrudan eşdeğer – açıklayıcı tamlama – paratekst) kavramın çağrışımsal alanını korumada tamamlayıcı bir bütün olarak işlemektedir. Amaeru’nun yetişkin

bağlamındaki kullanımlarında ‘şımarma’ çağrışımı hedef kültürde yanıltıcı olabildiğinden, doğrudan eşdeğer olarak ‘sığınmak/hoşgörüyü yaslanmak’ tercih edilmelidir; manipülatif bağlamlarda ‘yaranmak’ ya da ‘kolaya kaçmak’ seçenekleri nüans kazandırır. ‘amanjiru’ için ‘razı olmak/boyun eğmek’ ayrımı bağlama göre ele alınması gerektiği gözlemlenirken; içselleştirilmiş kabulleniş vurgusu olan örneklerde ‘razı olmak’ fiilinin kullanılmasının daha isabetli olacağı düşünülmektedir. “amai/amashi” birliklerinde ‘tatlı’ doğrudan karşılığı, bağlam eleştirel olduğunda ‘safdil/iyimser’ nüansı ile açıklayıcı bir tamlamayla desteklenmelidir. Paratekst, özellikle ilk karşılaşmada ‘amae’nin Japoncada ‘ilişki içi yakınlığa yaslanarak hoşgörü/koruma devşirme’ anlam alanına sahip olduğunu not ederek hedef okuru kavramsal olarak konumlandırır; böylece duygusal eşdeğerlik güçlenir ve kültürel indirgeme riski azaltılır.

Kuramsal açıdan bu bulgular, Doi’nin çift boyutlu amae modelinin (psikolojik gereksinim ve sosyo-kültürel meşruiyet) metinsel örgütlenme düzeyine taşındığını göstermektedir: Öyküde ‘amae’, yalnızca kişilerarası bir duygu değil, aynı zamanda öz-teşhis, yüzleştirme, normatif yergi gibi söylemsel bir yapılanma kipidir. Çeviri, bu yapılanmayı yalnız sözcük karşılıklarıyla değil, okur yönlendirmesi ve açıklamalarla birlikte yeniden kurmalıdır. Sonuç olarak, Dazai’nin *Kaze no Tayori* öyküsünde amae’nin etik konumlanması belirleyen merkezî bir anlatı ögesi olduğu anlaşılmaktadır. Türkçeye aktarımda ise kültüre özgü bir duygu olarak amae’nin, çevirmeni görünür kılan kararlar, özellikle stratejik eşdeğer seçimi ve dipnot, çevirmen notu gibi paratekst kullanımını zorunlu kıldığı gözlemlenmektedir. Bu çalışma, Doi’nin çift katmanlı amae modelini edebî söylemle buluşturarak, anlam daralması ve çağrışımsal kayma risklerine karşı uygulanabilir çeviri stratejileri önermektedir. Bu yönüyle, amae’nin hem anlambilimsel sınırlarını hem de çeviri uygulamalarındaki yansımalarını literatürde açık ve somut biçimde ortaya koyarak alana katkı sağlamaya çalışılmıştır.

Kaynakça

Baicchi, A. (2021). The place of emotions A contrastive analysis from the perspective of Embodied Semantics. P. Biały, M. Kuczok, & M. Zabawa (Dü) içinde, *Various Dimensions of Place in Language Studies* (s. 176). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Brudnoy, D. (1968). The Immutable Despair of Dazai Osamu. *Monumenta Nipponica*, 3/4(23), s. 457-474. doi:10.2307/2383500

Doi, T. (1981). *The Anatomy of Dependence (Amae no kozo)*. Tokyo ; New York: Kodansha International.

Fontaine , J., Scherer, K., Roesch, E., & Ellsworth, P. (2007). The world of emotions is not two-dimensional. *Psychological Science*, 18(12). doi:10.1111/j.1467-9280.2007.02024.x

Giffard, S. (2013). The Impact in Britain of Japan's Post-war Novelists. I. Nish içinde, *Britain and Japan Vol II Biographical Portraits* (s. 327-340). Routledge.

Hijiya, Y. (1974). A Religion of Humanity: A Study of Osamu Dazai's No Longer Human. *Critique: Studies in Contemporary Fiction*, 3(15), s. 34-42. doi:10.1080/00111619.1974.10690061

Kantarō, K. (2017). "Ihōjin" to "Ningen Shikkaku" ni okeru ihōjin no hikaku. *Futsugo Futsu Bungaku*(43), s. 83-103. <http://hdl.handle.net/10112/13125> adresinden alındı

Kato, S. (2012). *Japon Edebiyatı Tarihi*. (O. Baykara, Çev.) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Keene, D. (1987). *Dawn to the West: Japanese Literature of the Modern Era Poetry, Drama, Criticism*. Henry Holt & Co.

Kömür, Y., & Avcı, M. (2024). Japon Edebiyatının İki Kilometre Taşı: Başkasının Yüzü Ve İnsanlığımı Yitirirken Romanlarında Benlik Algısı Ve Yabancılaşma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(55), s. 133-152. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/84982/1389479> adresinden alındı

Kumada, K. (2010). Shōsetsu "Ningen Shikkaku" ni okeru shūkyō shinri no ikkōsatsu. *Aichi Gakuin Daigaku Bungakubu Kiyō*(39), s. 1-6. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1520853833528729344> adresinden alındı

Levy, R. (1973). *Tahitians Mind and Experience in the Society Islands*. Chicago : University of Chicago Press.

Nurhayat, P., & Febrianty, F. (2024). THE PERSONA OF THE MAIN CHARACTER IN THE NOVEL NINGEN SHIKKAKU BY OSAMU DAZAI. *Proceeding of International Conference on Business, Economics, Social Sciences, and Humanities*, 7, (s. 1080-1090). doi:10.34010/icobest.v7i.621

Salğar, H. (2022). Hisae Sawachi'nin 14 Sai: Fōteen Romanında Militarizm Algısı ve Gyokusai Kavramı. *Şarkiyat Mecmuası*(41). doi:10.26650/jos.1136996

Tofa, H. H. (2022). *Despair in Asian literature: exploring Dazai Osamu's No Longer Human in the light of existentialism, absurdism & critical disability theory*. Dhaka: Doctoral dissertation, Brac University.

Venuti, L. (2004). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London and New York: Routledge.