

BİDGE Yayınları

Edebiyat ve Çeviribilim Ekseninde Güncel Çalışmalar ve Yaklaşımlar

Editör: Doç. Dr. Engin Bölükmeşe

ISBN: xxxx

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 25.12.2024

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya / Ankara



İçindekiler

Montague Rhodes James’ın Kısa Hikâyelerinde Jungien Arketipler	4
Engin BÖLÜKMEŞE	4
Melis Serra KETENCİ	4
John Steinbeck’ın “Gazap Üzümleri” Adlı Eserinde Sosyolojik Yansımalar	35
Engin BÖLÜKMEŞE	35
Çiğdem HOCAOĞLU	35
Exploring the L2 Motivational Self System of Turkish EFL Learners in an Academic Working Environment	59
Fatma Şeyma KOÇ	59
The Impact of Creative Drama Techniques in English Language Teaching.....	82
Hamide ÇAKIR SARI.....	82
The Influence of Code-Switching on EFL Students’ Vocabulary Retention	133
Mithat EKİNCİ	133
Ecem EKİNCİ.....	133

BÖLÜM I

Montague Rhodes James'in Kısa Hikâyelerinde Jungien Arketipler

Engin BÖLÜKMEŞE¹
Melis Serra KETENCİ²

Giriş

Montague Rhodes James, İngiliz edebiyatında gotik ve hayalet hikâyeleri ile tanınan, kendine has bir tarz geliştirmiş önemli yazarlardan biridir. Eserlerinde bilinçdışı öğeleri ustaca kullanarak okurlarına psikolojik derinlik ve etkileyici bir korku atmosferi sunmuştur. James'in hikâyelerinde görülen korku ve gerilim unsurları, çoğu zaman doğrudan gösterilmez, fakat olaylar ve karakterler aracılığıyla sezdirilerek okurun hayal gücünü harekete

¹ Doç.Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü, enginb@gmail.com Eskişehir/ Türkiye ORCID ID: 0000-0002-6482-7512

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karşılaştırmalı Edebiyat AD, Eskişehir, Türkiye, mserraketenci@outlook.com, ORCID: 0009-0006-4698-5863

geçirir. Bu yönüyle eserlerinde derin bir psikolojik arka plan bulunur.

James'in hayalet hikâyelerindeki karakterler ve olay örgüsü, Jung'un arketip teorisi ile açıklanabilecek simgeler taşır. James, gotik atmosferi desteklemek adına arketipleri bilinçdışına gizlenmiş korkular ve içsel çatışmalar olarak sunar. Bu hikâyelerde özellikle “gölge” arketipi, bireyin bastırılmış, reddedilmiş ve bilinçdışı korkularını simgelerken “persona” ve “ben” gibi diğer Jungien arketipler de karakterlerin toplumsal rollerini ve içsel yolculuklarını yansıtır.

Bu çalışmada, Montague Rhodes James'in kısa hikâyelerinde öne çıkan Jungien arketiplerin izleri, bu arketiplerin nasıl şekillendiği, bireylerin ruhsal çatışmalarını nasıl ifade ettiği ve korku unsurlarını nasıl etkilediği üzerinde durulacaktır. Gölge, persona ve ben arketiplerinin anlatılardaki yansımaları, hikâyelerde korku unsurunu nasıl derinleştirdiği analiz edilecektir.

Jung ve Arketip Kavramı

Arketipler, Carl Gustav Jung'a göre, bilinçdışımızda köklü bir şekilde yerleşmiş olan temel kavramlardır. Bu yapılar, insanlığın ortak deneyimleri ve kültürel geçmişinden kaynaklanarak nesiller boyunca aktarılmıştır. Ona göre, arketipler bireyin ruhsal yolculuğunda önemli bir yere sahip olup çoğunlukla bilinçsiz bir biçimde işler. İnsanın düşünce ve davranışlarında derin etkiler bırakan bu simgelerin incelenmesi, bireyin içsel dünyasına ve insan psikolojisinin derinliklerine erişmek için önem taşır.

Arketip kavramının ilk kez Jung tarafından ele alınmış olsa da, Platon'un idea kavramlarından etkilenmiştir. Yunanca'da ilk

anlamına gelen “Arkhe” ve model anlamına gelen “Tupos” sözcüklerinden türetilmiş olan arketip, bu bağlamda evrensel bir başlangıç modelini ifade eder.

Jung’a göre arketipler, insanları ilk çağlardan günümüze kadar etkileyen ve atalarımızdan gelen bilinçdışı yapılar olarak bizim zihin dünyamıza kadar ulaşmışlardır. Bizler bu arketiplerin varlığının farkında olmasak da, bilinçaltımızdan bize ulaşarak davranışlarımız üzerinde etkili olurlar. Elle tutulur veya gözle görülür değildir; ancak temel bir anlam özüne sahiptirler ve somut bir biçimde değil, yalnızca ilkeler üzerinden kendilerini gösterirler. Bir kavram olarak varlık gösteren arketipler, belirli bir formda değil, yalnızca öz olarak insan zihninde yer alır. “[...] *arketip, tezahür biçimini asla somut olarak değil, yalnızca prensipte belirleyen değişmez bir anlam çekirdeğine sahiptir*” (Jung, 2021, s. 22). Bir kavram olarak var olur.

Gölge arketipi, Jung’un psikoloji kuramında kişinin bilinçaltında bastırdığı veya kabul etmekte zorlandığı özellikleri temsil eder. Bu karanlık yan, genellikle toplum tarafından kabul edilmeyen ya da kişinin kendine yakıştıramadığı yabancı içgüdüler, öfke, kıskançlık veya korku gibi duygulardan oluşur. “*Kişinin içindeki karanlık ve uzlaşmaz yanı simgeleyen gölge arketipi, egonun başkalarından saklamayı istediği, alt, uygarlaşmamış veya hayvani niteliklere sahip kısımdır.*” (Karaçay, 2016, s. 171) Bu yan, sadece olumsuz özelliklerden oluşmaz; kişinin yaratıcı enerjisini, tutkularını ve kendini ifade etme gücünü de barındırabilir.

“*Jung’un kişiliğin olumsuz yanı olarak tanımladığı gölge, kişinin yeterince gelişmemiş işlevleri, kişisel bilinçdışı içerikleri, saklamak istediği, hoş olmayan niteliklerinin toplamı anlamına*

gelmektedir.” (Kavut, 2020, s. 686) Jung’un teorisinde gölge, bireyin genellikle kabul etmediği ya da yüzleşmekten kaçındığı kişilik özelliklerini ve gelişim sürecinde geri planda kalmış yanlarını temsil eder. Gölge arketipi, kişinin bilinçaltında yer alan, toplum ya da kendisi tarafından hoş karşılanmayan, gizlenmiş yönlerden oluşur. Bu, bireyin gelişmemiş ya da bastırılmış içsel işlevlerini, eksikliklerini ve zayıf noktalarını kapsar. Jung’a göre, gölgeyi tanımak ve kabul etmek, kişinin kendini bütüncül bir şekilde görmesini sağlarken aynı zamanda gerçek doğasını daha derinlemesine kavramasına yardımcı olur.

Jung’a göre gölgeyle yüzleşmek, kişinin potansiyelini keşfetmesi açısından gereklidir. Karanlık yönlerini tanıyarak onları anlamlandıran kişi, içsel çatışmalarını daha sağlıklı bir biçimde yönetebilir ve kendini olduğu gibi kabul etme sürecine yaklaşır. Gölge arketipini bilinçdışında tamamen bastırmak, bireyi huzursuz, öfkeli ya da kaygılı bir ruh haline sürükleyebilir. Bu yüzden, gölge arketipiyle barışmak, bireyin kendini tamamlaması, gerçek doğasını keşfetmesi ve daha dengeli bir yaşam sürmesi için önemli bir adımdır. Jung’a göre, ancak gölgesiyle yüzleşebilen birey, kendi bütünlüğüne ve özgürlüğüne ulaşabilir. *“Ama eğer dürüstçe kabullenme cesareti gösterilirse hem yaşama canlılık katar hem de bireyleşme sürecinde kişinin olgun ve yaratıcı bir yöne doğru gidebilmesine imkân tanır.”* (Karaçay, 2016) Jung’a göre, gölge arketipini tanımak ve yüzleşmek, bireyin kendi bütünlüğünü sağlaması açısından kritik bir süreçtir. Gölge, bir anlamda, bireyin kendini daha iyi tanımasını sağlarken onu karanlık yanlarıyla yüzleşmeye ve bu özelliklerini kabullenmeye davet eder. Bu süreç, kişinin içsel uyumunu geliştirmesi ve gerçek benliğiyle barış

sağlaması için zorunlu bir adımdır. Gölgeyi bastırmak yerine kabul etmek, kişinin psikolojik bütünlüğünü destekleyen, olgunlaşma yolunda önemli bir adımdır.

Persona, Eski Yunan kökenli bir kavram olup, sahnede oyuncuların taktığı maskeyi ifade eder. Bu terim, kişinin topluma karşı bilinçli olarak sergilediği ve kendini başkalarına sunduğu yüzü, yani sosyal rolünü tanımlar. Bireyin çevresiyle uyum sağlamasını kolaylaştıran bu maske, tıpkı bir vitrin düzenlemesi gibidir; kişinin en olumlu yönleri öne çıkarılır. Ancak, bu maske gereğinden fazla katı ya da gerçekçi olursa, bireyin diğer içsel yönlerini baskılayabilir ve onun gerçek benliğiyle temas kurmasını zorlaştırabilir. “*Persona, kişiliğin yüzeyinde bulunan bir arketiptir. Bu nedenle, kişiliğin sosyal çevrede oynadığı rolle ilgilidir. Bir nevi arabulucu olarak da görülebilecek bu arketip, kişinin egosunun istekleriyle toplumun izin verdikleri arasında bir ara çözümü ifade eder.*” (Serrican, 2015, s. 1208) Persona, bireyin uyum sağlama ya da kendini daha rahat hissetme amacıyla geliştirdiği kişiliğinin dışa dönük bir parçasıdır. “Egonun ambalajı” ya da “egonun halkla ilişkiler görevlisi” olarak da anılan bu maske, günlük yaşamın akışında önemli bir rol oynar. Sosyal hayatta başarılı olmanın, farklı durumlara adapte olabilecek esneklikte ve bireyin gerçek özelliklerini yansıtabilecek bir persona geliştirmekle mümkün olduğu söylenebilir. Böyle bir persona, bireyin çeşitli sosyal çevrelerde kendini güvenle ifade edebilmesini sağlar.

Jung'un teorisinde "Ben," Freud'un ego kavramıyla benzerlik taşıyan bir yapı olarak tanımlanır. Diğer arketipleri bir araya getirir ve hem bilinçli hem bilinçdışı yönlere erişimi vardır. Orta yaşlarda belirginleşmeye başlayan bu yapı, bireyin içsel denge ve uyum

hissini artırır. Jung’a göre, insan yaşamının temel amacı, Ben’i geliştirmek ve böylece bütüncül bir varoluşa ulaşmaktır. Ben, çoğu zaman persona tarafından yüzeysel olarak örtölse de, kişinin sosyal çevresindeki imajlarla tam olarak örtölmez; dışa sunulanla içsel gerçek her zaman aynı değildir. “*Ben yüzeysel olarak tamamen personayla örtölüdür, bu sebeple bireyin sosyal çevresinde yarattığı imajlar ben ile tamamen benzeşmez.*” (Gölcan, 2020, s. 290) Ben, yaşamın başlangıcından itibaren var olan Benlikten gelişir; biyolojik kökenleri olsa da kültürel ve dini öğelerle geniş bir deneyim alanına erişimi vardır. Bu nedenle, bireyin içsel gücünü taşıyan figürlere ve kurumlara -Tanrı, güneş, krallar ve kraliçeler gibi- yansıması mümkündür.

Toplum tarafından kabul görmek, bireyin sosyal ilişkilerde kendine sağlam bir yer bulabilmesi ve toplumsal yapıya uyum sağlayabilmesi için önemli bir ihtiyaçtır. Toplumsal normlara uyum, bireyin toplumla daha uyumlu bir ilişki kurmasını ve kendini ifade edebilmesini destekler. Bu, bireyin dış dünyayla sağlıklı bir etkileşim kurmasına yardımcı olur. Ancak, bireyin topluma uyum sağlarken kendi merkez benliğini koruyabilmesi de gereklidir. Merkez benlik, kişinin kendi değerleri, inançları, tutkuları ve kimliği doğrultusunda yaşamasını sağlar. Birey, toplumun beklentilerine ve dayattığı kurallara uymak zorunda kalsa da, kendi içsel doğrularına sadık kalabilmeli ve bu sayede özgünlüğünü kaybetmeden kimliğini güçlendirmelidir. Bu denge, bireyin toplumsal yaşamda kaybolmadan kendi öz benliğiyle uyum içinde kalmasına olanak tanır.

Montague Rhodes James Ve Kısa Hikâyelerinde Jungien Arketipler

Montague Rhodes James'in akademik başarıları hayalet hikâyelerinden daha az bilinir, ancak Cambridge Üniversitesi'ndeki orta çağ el yazmaları koleksiyonunun neredeyse tamamını kataloglayan dikkate değer bir akademisyendi ve on beş yıl boyunca Cambridge'deki Fitzwilliam Müzesi'nin etkili bir yöneticisiydi.

James'in antika ve orta çağla ilgili her şeye olan ilgisi, Noel arifesinde akademisyen arkadaşlarına okuduğu hayalet hikâyelerini besledi. Dinleyicileri genellikle hep erkekti, James de hayatı boyunca bekar kaldı. *“Okuyucuyu korkutma amacına ulaşmak için saçma, kanlı, tüyler ürpertici, betimleyici pasajlar yazmak James'in tarzı değil. Bunun yerine, dehşeti yalnızca şaşırtıcı ve sinir bozucu bir ifadeyle, beklenmedik veya uyumsuz bir gölgeden veya ürkütücü bir sesten bahsederek ima eder ve ardından okuyucunun hayal gücü, kendisi için rahatsız edici resmin tamamını canlandırmak için bu ipuçlarından beslenerek devreye girer”* (James, 2007, s. 1).

Genellikle orta çağ ya da Viktorya dönemi İngiltere'sinde geçen bu hikâyeler, incelikli korkuları, detaylara gösterilen titizlik ve atmosferik ortamlarıyla karakterize edilir.

13 Numara

Anlatıcı, kuzeninin hikâyesinin geçeceği Viborg kasabasından bahsederek başlar. Her ne kadar kasabada kalınabilecek birçok güzel otel olsa da kuzeni Golden Lion isimli otelde kalmaya karar verir. Golden Lion oteli, 1726'da kilise ve belediyeyi yakan yangından sağlam çıkabilmiş eski binalardan biridir. Kuzenin, yani Bay Anderson'un oteli seçme sebeplerinden biri Danimarka'nın kiliseleri

üzerine yaptığı araştırmanın bu ayağında geçireceği üç haftada çalışmaları için geniş bir odaya ihtiyaç duymasındır. Yatak odası ve çalışma odası olarak kullanacağı kadar geniş bir oda için otel sahibi Herr Kristensen'in iki önerisi vardır: 12 ve 17 numaralı odalar. Otel sahibi 17 numaralı odayı önerse de, Bay Anderson 12 numaralı odayı seçer. Odada göze çarpan tek şey İbrahim'in oğlunu kurban edişini tasvir eden bir tablodur.

Dr. Anderson, hikâyenin ana karakteri olarak ben ve persona arketiplerini temsil eder. Ben, bireyin bilinçli kimliğidir ve persona, toplum içinde takındığı maskedir. Dr. Anderson'ın rasyonel ve bilimsel yaklaşımı, onun ve dış dünyaya karşı takındığı persona'yı yansıtır. Bu özellikler, onun hikayedeki doğaüstü olaylara olan ilk tepkisini şekillendirir.

İlk gününde akşam yemeğine inen Anderson'un gözüne otelin ziyaretçileri ve oda numaralarının asılı olduğu tabloda 13 numaralı odanın eksikliği çarpar. Bu, Danimarka'da alışıldık bir durumdur, 13 sayısının uğursuzluğuna inanan ziyaretçiler odada kalmayı reddettiklerinden oteller bu numarayı kullanmazlar.

13 sayısı, birçok kültürde uğursuz kabul edilen bir rakamdır. Bu inanışın kökenleri eski zamanlara kadar uzanır. Batı kültüründe, bu sayı özellikle Hristiyanlıkla ilişkilendirilir. İsa'nın son akşam yemeğinde 13 kişinin bulunması ve bu yemekten hemen sonra Hz.İsa'nın ihanete uğraması ve çarmıha gerilmesi, 13 sayısının uğursuzluğunu pekiştirmiştir. Ayrıca, bazı mitolojilerde ve halk inanışlarında 13 sayısı kaos ve düzensizliği temsil eder. Örneğin, İskandinav mitolojisinde, 12 tanrı Valhalla'da bir ziyafet verirken 13. tanrı olan Loki'nin gelişi felaketle sonuçlanmıştır. Modern

zamanlarda bile, otellerde ve binalarda 13 numaralı oda veya 13. katın atlanması, bu batıl inancın ne kadar yaygın olduğunu gösterir. 13 sayısının uğursuz kabul edilmesi, hem tarihsel olayların hem de kültürel mitlerin birleşiminden doğan bir inanış olarak günümüze kadar gelmiştir.

Akşam yemeğinden sonra odasına çekilen Anderson, kitabını aşağıda asılı olan ceketinin cebinde bıraktığını fark edince aşağı inmeye karar verir. Ancak alıp yukarı çıktığında karanlıkta odasını bulamaz. Kapısının kolunu çevirdiği odanın 13 numaralı oda olduğunu fark eder. Kapının ardından bazı sesler duyar. Ancak bunu çok umursamaz ve odasına döner. Pencereden dışarı bakarken ise karşı duvara yansıyan 13 numaralı odanın loş ışığında çok daha büyük görüldüğünü görür.

Çalıştığı bir sonraki günün ardından 13 numaralı oda ile ilgili otel sahibine sorular sormadan önce odanın varlığını aydınlıkta teyit etmesi gerektiğini düşünür ve yine odanın içinden gelen ayak sesleri duyar. *“Anderson, heyecan içindeki birinden geliyor gibi duran ve hızlı bir tıslamayı andıran soluk sesini işiterek irkildi. Kendi odasına geçip, odanın bir kez daha, orayı seçtiği zamankinden küçük olduğunu görünce şaşırdı”* (James, Hayalet Öyküleri, 2022, s. 47). Bütün bunların üstüne, valizi de odasından kayıptır.

Tekrar odasının penceresine geçince duvardaki yansımadan 11 ve 13 numaralı odaların yansımalarını görür. 11 numarada kalan kişi uyumaya hazırlanıyordur. 13 numaralı odadaki ise tıpkı Anderson’un yaptığı gibi dirseklerini pencere pervazına dayamış, sokağa bakıyordur. Anderson onun ince uzun bir adam ya da kadın olduğunu düşünür. İçeriden duvara bir belirip bir kaybolan mat

kırmızı bir ışık vurur. Sokaktan gelen ayak sesleriyle bunların hepsi kesilir. “13 numaradaki de, Anderson’un yaptığı gibi, dirseklerini pencere pervazına yaslamış sokağa bakıyordu. [...] Karşı duvarda, belirgin bir biçimde bir belirip bir kaybolan mat kırmızı bir ışık vardı.” (James, 2022, s. 48) Gölge, bilinçdışının karanlık ve bastırılmış yönlerini, bireyin kabul etmekte zorlandığı ve genellikle reddettiği özellikleri temsil eder. Burada, 13 numaralı odadaki figür, Anderson'un bilinçdışındaki bastırılmış korkuları ve bilinmeyenle ilgili kaygılarını sembolize eder. Bu pasajda, 13 numaralı odadaki figürün Anderson'un hareketlerini yansıtması, onun kendi gölgesiyle yüzleşmesini temsil eder. Figürün belirgin cinsiyetsizliği ve belirsizliği, gölgenin bilinmeyen ve tanımlanamayan doğasına işaret eder. Mat kırmızı ışık, içsel korku ve tehlikeyi sembolize ederken, bu ışığın duvarda belirmesi ve kaybolması, gölgenin sürekli değişen ve kaçınılmaz varlığını vurgular. Sokaktan gelen ayak sesleriyle bu görüntülerin kesilmesi, gerçeklik ve bilinçdışı arasındaki geçişi ve çatışmayı yansıtır. Anderson'un bilinçdışındaki gölgenin fiziksel bir tezahürü olarak 13 numaralı odadaki figürü görmesine neden olur. Bu figür, Anderson'un bastırdığı duyguların ve korkuların bir yansımasıdır ve gölge arketipinin hikâyede nasıl işlediğini gösterir. Gölgeyle yüzleşmek, Anderson için bir içsel yolculuğu ve bilinmeyenin dehşetiyle hesaplaşmayı temsil eder.

Sabah uyandığında ise kendini uyandıran bakıcıya valizi ile ilgili söylenirken, valizinin orada olduğunu görür. Ayrıca en sağda duran pencerede içtiğine yemin edebileceği sigarasının izmariti ortadaki pencerenin pervazında duruyordur.

Dışarı çıktığında ise yan kapısının önünde duran çizmeler dikkatini çeker. Ancak oda numarası 14’ü gösteriyordur. 13

numaralı oda yoktur. Otelde aslında 13 numaralı odanın bulunmaması, 13 numaralı oda ve içeriğinin Anderson'un yansıması olduğu fikrini daha da güçlü bir şekilde gösterir.

Akşam yemeğinde kendini otel sahibinin yanında bulan Anderson, ona 13 numaralı oda ile ilgili sorular sormaya karar verir. Otelin ilk sahibi böyle inançlara şiddetle karşı çıksa da, en başından beri 13 numaralı oda yoktur. Otel sahibi insanların o odada kalmaktansa sokakta kalmayı yeğleyeceklerini söyler. Anderson onların 13 numaralı odayı ne amaçla kullandıklarını sorduğunda ise otelde öyle bir oda olmadığını belirtir.

Tekrar odasına döndüğünde biraz çalıştıktan sonra pencerenin pervazına geri döner. 14 numarada kaldığını öğrendiği kendine münhasır avukatın dans ettiğini ışığının yansımasından görür. *“Zayıf bedeni defalarca pencerenin önünden geçti, kolları dalgalandı ve kuru bir bacak, şaşırtıcı bir çeviklikle havaya kalktı. Ayakları çıplak gibiydi ve yaptığı hareketleri ele veren hiçbir ses çıkmadığına bakılırsa, zemindeki döşeme iyi durumda olmalıydı”* (James, Hayalet Öyküleri, 2022, s. 53-54). Komşusunu izlemesi, kapısının Herr Kristensen tarafından çalınmasıyla bölünür. Odaya giren otel sahibi, odada bir gariplik görmüşçesine duraklar.

Yansımanın dans etmesi, Anderson'un gölgesi ile yüzleşmesini sembolize eder. Varlığın zayıf bedeni, kollarının dalgalanması ve çıplak ayakları, bilinçdışındaki bastırılmış ve ürkütücü unsurları temsil eder. Dans, gölgenin bilinçdışında nasıl hareket ettiğini ve varlığını hissettirdiğini gösterir. Figürün çıplak ayakları ve sessiz hareketleri, gölgenin gizli ve sessiz doğasını vurgular. Tuhaf ve rahatsız edici hareketler, Anderson'un

bilinçdışındaki korkuların ve bastırılmış duyguların yüzeye çıkmasını temsil eder. Bu durum, Anderson'un kendi içsel karanlığıyla yüzleşmek zorunda kalmasını ve gölgesinin etkilerini anlamasını sağlar. Anderson'un gölgesiyle yüzleşmesini, bilinçdışındaki karanlık yönlerinin ortaya çıkmasını ve bu süreçte yaşadığı içsel çatışmaları anlamasına yardımcı olur. Gölgelelerin sessiz ama rahatsız edici doğası, Anderson'un bilinçdışındaki bu yönleri nasıl bastırdığına ve bu bastırmanın nasıl huzursuzluk yarattığına işaret eder.

Herr Anderson kendisine bazı fotoğraflar gösterirken, yan odadan bir şarkı sesi gelmeye başlar. “*Duydukları ses, incecik, tiz bir sestir ve uzun zamandır kullanılmamışçasına da yavandı. [...] Ses, şaşırtıcı ölçüde yükselip, bacadan giren bir kış yeli ya da aniden havası kesilen bir org gibi ümitsiz iniltilerle alçalıyordu. Gerçekten de korkunç bir sestir*” (James, Hayalet Öyküleri, 2022, s. 55). Sesi daha önce duyduğunu belirten otel sahibi bunu bir kedi sesi sandığını söyler. İkili, avukatın deli olduğuna kanaat getirirler ancak o sırada Avukat kapıyı çalar ve sesi kesmelerini söyler. Onlardan gelmediğini anlayınca da şaşırır.

İnce ve tiz ses, uzun süredir bastırılmış ve yüzleşilmemiş duyguları temsil eder. Bu sesin uzun zamandır kullanılmamış olması, kişinin bu duygularla ve gölge yönleriyle yüzleşmekten kaçındığını gösterir. Sesin ani yükselip alçalması, bilinçdışındaki bu bastırılmış unsurların aniden ortaya çıkıp tekrar geri çekilmesini simgeler. Bacadan giren bir kış yeli ya da havası kesilen bir org gibi ümitsiz iniltiler, bu duyguların ve korkuların ne kadar derin ve güçlü olduğunu vurgular. Bu sesin gerçekten korkunç olması, gölgenin bilinçli zihin üzerinde yarattığı derin etkiyi ve huzursuzluğu ifade

eder. Bu durum gölge arketipinin bilinçdışındaki derinliklerinden gelen sesler ve bu seslerin bireyin bilinçli zihninde yarattığı rahatsızlık üzerinden nasıl işlediğini gösterir. Gölge, bastırılmış duygular ve korkular olarak kendini bu şekilde duyurur ve bireyin içsel çatışmalarını ve bilinçaltındaki karanlık yönlerini açığa çıkarır.

Yan odadan gelen şarkı sesi kesilip, mırıldanmalar ve kahkaha sesleri başlayınca üçlü, odayı keşfe çıkmaya karar verirler. 13 numaralı oda tekrar oradadır ancak kapısı açılmamaktadır. Andersen, otel sahibinden en kuvvetli çalışanını alıp gelmesini ister. Bu sırada ikili, sabahları ve akşamları odalarının cam sayısının farklı olmasından bahseder.

Bu sohbetin arasında kapı açılır ve yırtık, sarımtırak bir kumaşa sarılı, uzun gri tüylere sahip bir kol Avukat Jensen'ı tutmaya çalışır.

Otel sahibi adamlarıyla birlikte geri dönerler ancak kapıyı açmaya çalışırken adamlardan biri kendini yaralar. Çılgınlığıyla herkes ona döndüğü sırada kapı yok olur.

Bir sonraki sabah 12 numaralı odada buluşan grup, birleşik duvarı yıkmaya karar verirler. Kirişlerin arasından küçük, bakır bir kutu çıkar. İçinde ise bir parşömen vardır. *“Elimde astroloji üzerine bir eser var, hiç okumadığım bir nüsha. Baş tarafında, Hans Sebald Beham'ın elinden çıkma, bir masanın etrafında oturan bir grup bilgenin tasvir edildiği bir gravür yer alıyor”* (James, 2022, s. 59). Anderson, yazının kime ait olduğunu bulamaz. Bunun üzerine kutuyu Viborg Tarih Cemiyeti'ne teslim ederler.

Islığı Çalarsan Gelirim Yanına, Arkadaş

Hikâyenin başında St. James's College'dan Profesör Parkins'in Doğu Yakası'ndaki Burnstow köyündeki Globe Inn'de kendisi için bir golf tatili planladığı öğrenilir. Bir meslektaşı ondan, kazı yapmaya değer olup olmadığını görmek için Tapınak Şövalyeleri'nin yerleşim alanına bir göz atmasını ister. Rogers adındaki bir meslektaşı, odanın iki yataklı olduğunu duyunca, ona katılmayı önerir ve hayaletleri uzak tutmaya yardım etmeyi teklif ederek genç profesörle dalga geçer. Ciddi bir adam ve açık sözlü bir rasyonalist olan Parkins, bu tür bilimsel olmayan inançlara itibar etmemek için hayaletler hakkında şaka yapmayı kibarca ama kesin bir şekilde reddeder.

Profesör Parkins, bilimsel ve rasyonel bir dünyaya sıkı sıkıya bağlı bir karakterdir. Bilimsel olmayan inançları küçümseyen ve hayaletlerle ilgili şakalara bile katlanamayan biri olarak tanımlanır. Bu özellikleri, onun bilinçli benliğinin güçlü yönlerini temsil eder. Ancak, bu rasyonel yüzeyin altında, bastırılmış korkular ve bilinmeyenle ilgili derin bir rahatsızlık yatmaktadır. Düşüğü bulduktan sonra başlayan doğüstü olaylar, Parkins'in rasyonel dünyasının altındaki bu bastırılmış gölgeyi ortaya çıkarır.

Parkins ertesi gün Globe'a geldiğinde otelde hoşça karşılanır ve büyük odasına yerleşir. Dinlenmeye çekilmeden önce çalışma alanını odanın denize bakan ve üç tarafı pencereli kısmına kurar. Gününü handa başka bir misafir olan Albay Wilson ile golf oynayarak geçirir. Albay öğleden sonra huysuzlaştığından Parkins onunla birlikte hana dönmek yerine sahile yürüyerek meslektaşının bahsettiği harabeleri aramaya karar verir.

Parkins, taşlık plajın yolunda harabelere rastlar. Kırık zemin, çöküntüler ve tümseklerle kaplıdır ancak temeli hala büyük ölçüde sağlamdır. Tapınakçıların yuvarlak kiliseler inşa ettiğini hatırlayan Parkins, etrafına baktığında dairesel tümsek oluşumunu fark eder. Dairenin merkezinin doğusunda, bir sunağın tabanı gibi görünen dikdörtgen bir çıkıntı vardır. Bıçağıyla biraz toprak kazır ve duvarda küçük bir boşluk keşfeder. Parkins bıçak ve eli yardımıyla deliği incelerken içinde eski bir metal tüp bulur. Saat daha fazla araştırma yapmak için geç olduğundan akşam yemeği için hana dönmeden önce tüpü cebine koyar.

Düdüğün bulunması, Parkins'in gölgesinin yüzeye çıkmasının bir tetikleyicisidir. Düdüğü çaldığında başlayan rahatsız edici olaylar, onun bilinçaltındaki korkuların ve bilinmeyenle ilgili bastırılmış hislerinin bir yansımasıdır. Özellikle düdüğü çaldıktan sonra gördüğü karanlık ve rüzgârlı alan görüntüsü, onun içsel dünyasındaki kaosu ve belirsizliği temsil eder.

Parkins otele giden yolda ne kadar mesafe gittiğini görmek için arkasına baktığında tam olarak seçilmeyen birinin de ona eşlik ettiğini görür. Bu kişi, her ne kadar ona yetişmek için çaba harcıyor gibi görünse de ilerlemiyordur. Yalnız yürüyüşünde birinin arkadaşlığını hoş karşılayacak olsa da aklına bir alıntı gelir: “Şimdi rüyamda, Hristiyan’ın, kırdan üzerine gelen o iğrenç zebaniyi gördüğü sırada ancak bir arpa boyu yol almış olduğunu gördüm” (James, 2007, s. 22). Bu düşüncelere rağmen ziyaretçisini beklemeye karar kılmak üzereyken akşam yemeğine geç kaldığını fark eder ve otele doğru hızlanmaya karar verir. Globe'da Albay Wilson'ı daha iyi bir ruh halinde bulur ve akşam yemeğinden sonra birlikte briç

oynarlar. Parkins odasına çekildiğinde saat neredeyse gece yarısı olmuştur.

Bu durum, Parkins'in yaşadığı durumu daha da dramatize eder ve dini-metaforik bir anlam kazandırır. "İğrenç zebani" ifadesi, onun bilinçaltındaki şeytani veya karanlık yönlerin metaforu olarak kullanılabilir. Bu düşünce, Parkins'in figürle yüzleşmek yerine otele doğru hızlanma kararıyla pekişir. Bu, onun bilinçdışı korkularından kaçma ve rasyonel dünyasına geri dönme çabasını simgeler. Parkins'in arkasına baktığında bir figür görmesi ve bu figürün ona yetişmek için çabalamasına rağmen ilerlememesi, onun bilinçaltındaki bastırılmış korkularının yüzeye çıkmasının bir göstergesidir. Bu figür, Jung'un gölge arketipine uygun olarak, Parkins'in kabul etmek istemediği karanlık yönlerini temsil eder.

Parkins akşam yemeğine geç kaldığından telaşı arasında harabelerde bulduğu tüpü unutmuştur. Odasına çıkarken karşılaştığı bir çalışan onu durdurup ceketini temizlerken içinde boru benzeri bir şey bulduğunu ve odasına koyduğunu söylediğinde tekrar hatırlar. Nesneyi mum ışığında inceler ve bronzdan yapıldığını, bir köpek düdüğü şeklinde olduğunu görür. Üfleme çabası ancak içinin kirle kaplanmış olduğunu görür. İçini boşaltarak çıkardığı kırı pencereden atmaya gittiğinde gecenin açık havasında otelin sahilinde duran ve karanlığa dalmış birini görür ve hayret ederek penceresini tekrar kapatır.

Düdüğe daha yakından baktığında üstünde yazılar görür. Bir tarafındaki yazıyı algılayamasa da diğer tarafında yazan Latince metni "Kimdir bu gelmekte olan?" olarak çevirir.

Parkins tereddütle düdüğü çalar ve nota yumuşak olmasına rağmen sonsuz mesafelere ulaşıyor gibi gelir. Aynı zamanda ortasında yalnız bir figürün olduğu, karanlık, rüzgârlı bir alan görüntüsünün zihninde canlanmasına sebep olur. Görüş, pencereye doğru esen ani bir rüzgarla bozulur. Parkins düdüğü bu sefer daha cesur bir şekilde tekrar çalar ama ses daha yüksek çıkmaz ve görüntü tekrar gelmez. Rüzgâr, kuvvetiyle pencereyi açar ve mumları söndürür. Rüzgâr esmeye devam ederken Parkins uyumakta zorluk çeker. Uyanık yatarken, başka birinin yanındaki yatakta dönüp durduğunu duyar. Uyumaya kararlı bir şekilde gözlerini kapatınca rahatsız edici bir görüntü oluşur. Öğleden sonraki yürüyüşündeki manzaraya benzeyen uzun bir kıyı şeridi görür, önce kıyı boştur ancak sonra uzaktan bir adam belirir. Adam koşuyordur, olukların üzerinden tırmanır ve birkaç saniyede bir endişeyle geriye bakar. Açıkça korkmuştur ve gücünün sonuna gelmiştir. Adam bir çukurun altına çöküp çömeldiğinde, kıyının çok yukarılarında başka bir şey belirir. Açık renkli uçuşan kumaşlar içindeki figür hızla yaklaşır. Tuhaf bir şekilde hareket ediyordur, aralıklarla durur, kolları havada dik durumdadır, sonra eğilerek sahil boyunca koşar. Koşucunun saklandığı kanala doğru fırladığında Parkins her zaman gözlerini kapalı tutmayı başaramaz. Bir süre sonra pes eder ve bir kibrit yakar. Okumaya başlar ve çok geçmeden kitabın başında uyuyakalır.

Parkins'in düdüğü çalması, bilinçdışındaki karanlık güçleri harekete geçiren bir eylem olarak yorumlanabilir. Düdük sesi, ilk başta yumuşak olsa da, sanki sonsuz mesafelere ulaşıyor gibi gelmesi, Parkins'in rasyonel dünyasının sınırlarını aşarak bilinçdışındaki derin korkulara eriştiğini gösterir. Bu, Jung'un gölge

arketipine uygun bir şekilde, Parkins'in bastırıldığı ve yüzleşmekten kaçındığı yönlerinin bir yansımasıdır.

Parkins'in zihninde beliren karanlık, rüzgârlı alan görüntüsü ve yalnız figür, onun içsel dünyasındaki belirsizlik ve korkuların bir temsilidir. Bu figür, belirsiz ve tehditkâr bir varlık olarak, Parkins'in bilinçdışındaki gölgenin bir sembolü olabilir. Görüşün rüzgarla bozulması, bilinçdışındaki bu korkuların sürekli bir tehdit oluşturduğunu ve kontrol edilemez olduğunu gösterir.

Parkins'in uykusuzluk ve rüyalarında gördüğü sahneler, gölgenin daha da belirginleştiğini ve bilinçdışındaki bu korkuların daha da derinleştiğini gösterir. Kıyı şeridinde koşan ve korkan adam, Parkins'in kendi içsel korkularını ve kaçış çabalarını temsil eder. Bu adamın gücünün tükenmesi ve saklanmaya çalışması, Parkins'in bilinçdışındaki bu karanlık yönlerle başa çıkmakta zorlandığını ve çaresiz kaldığını gösterir. Açık renkli uçuşan kumaşlar içindeki figür ise, bu gölgenin daha belirgin ve tehditkâr hale geldiğini simgeler.

Parkins'in düdüğü çalması ve ardından gelen olaylar, onun bilinçdışındaki korkuların ve bastırılmış duyguların yüzeye çıkmasını sağlar. Bu süreç, onun kendi içsel çatışmalarını ve bilinçdışındaki karanlık yönlerle yüzleşmesini simgeler. Parkins'in bu figürlerle ve görüntülerle başa çıkamaması, onun rasyonel ve bilimsel dünyasının sınırlarını zorlayan bu bilinçdışı güçlere karşı ne kadar savunmasız olduğunu gösterir.

Ertesi sabah kahvaltıdan sonra hizmetçi fazladan bir battaniye getirir ve Parkins'e onu hangi yatağa koymak istediğini sorar. Parkins, sanki birisi kötü bir gece geçirmiş gibi ikinci yatağın da

dağınık olması nedeniyle her iki yatağı da düzeltmek zorunda kaldıklarını öğrenince şaşkına döner.

Golf sahasında Albay Wilson, gece boyunca yaşadıkları olağanüstü rüzgâr hakkında yorum yapar. Albay Parkins'e, onun geldiği yerde insanların birisinin bunun için ısıklık çaldığını söyleyeceğini söyler. Parkins, Albay'a doğaüstü olaylara kesinlikle inanmadığını söyler. Rüzgârda ısıklık çalmak konusundaki batıl inancın, basit halkların tesadüflere anlam yüklemesinden kaynaklandığını öne sürer. Daha sonra gece boyunca kendisinin ısıklık çaldığını söyler ve bulduğu eseri Albay'a anlatır. Albay Wilson, Parkins'e böyle bir şeyi kullanırken dikkatli olmasını tavsiye eder.

Golfle geçen dolu bir günün ardından Parkins ve Albay Wilson, akşamın erken saatlerinde otele geri dönerler. Hana yaklaştıklarında bir çocuk tüm hızıyla Albay'la karşılaşır. Canı pahasına Albay'a tutunur, sonra nefesini tuttuktan sonra ulumaya başlar. Çocuğun hanın önünde oynarken bir şeyden korktuğu anlaşılır. Parkins ve Albay, onun tanımına göre, Parkins'in odasının penceresinden beyazlar içinde el sallayan tuhaf bir figürün olduğunu tespit ederler. Çocuğu eve gönderirler ve araştırmak için odaya giderler.

Kilitli kapıyı açtıktan sonra karmakarışık haldeki ikinci yatak dışında bozulmamış olan odayla karşılaşır. Hizmetçi sabahtan beri odaya girmediğine yemin eder ve sahibinin tek yedek anahtarı vardır, o ve karısı, Parkins'e anahtarı kimseye vermedikleri konusunda güvence verirler.

Albay akşam yemeği sırasında ve sonrasında sessiz ve dalgındır. Odasına çekilmeden önce düdüğü inceler ve kendisinin olsaydı denize atacağını söyler.

Parkins'in odasındaki pencerelerde panjur ya da perde olmadığından ay ışığına yatağından uzak tutmak için derme çatma bir paravan yapar. Bir süre derin bir uykuya daldıktan sonra paravanın kırılma sesiyle uyanır. Ay doğrudan yüzüne parlıyordu. Odanın diğer tarafındaki yedek yatakta bir şeyin hareket ettiğini duyduğunda paravanı yeniden oluşturun oluşturmamayı düşünüyordu. Parkins bakmak için döndüğünde gürültü kesilir. Daha sonra kargaşa yeniden başlar. Sonunda boş bir yatak olması gereken yerde bir figür oturana kadar büyür.

Dehşete kapılan Parkins pencereye koşar ve perdeyi desteklemek için kullandığı sopayı alır. Figür kollarını açar ve ani, yumuşak bir hareketle iki yatağın arasına konumlanarak Parkins'in kapıya erişimini engeller. Sonra Parkins'in yatağının üzerine eğilip körü körüne el yordamıyla etrafı tarıyor. Yatağın boş olduğunu gören figür daha sonra ileri doğru hareket eder ve pencereye bakar. Ay ışığında Parkins, buruşuk çarşaflardan oluşan korkunç bir yüze sahip olduğunu görür. Daha sonra figür hızla el yordamıyla ve el sallayarak odanın ortasına doğru ilerlerken perdeleri Parkins'in yüzüne sürtünür ve profesör haykırır. Figür anında ona doğru atlıyor. Albay Wilson kapıyı hızla açtığında, Parkins pencerenin yarısına kadar dışarıdadır. Albay pencereye ulaştığında, önünde sadece bir yığın yatak örtüsü olan Parkins kalmıştır. Parkins çöker. Albay onu yatağına yatırır ve gecenin geri kalanını yedek yatakta geçirir.

Parkins'in dehşete kapılarak pencereye koşması, onun bilinçdışındaki bu korkunç varlıkla başa çıkma çabasını simgeler. Ancak, figürün ani ve yumuşak hareketlerle iki yatağın arasına konumlanması, Parkins'in bu karanlık güçlere karşı ne kadar savunmasız olduğunu gösterir. Bu hareket, figürün Parkins'in kaçış yolunu kapatması, onun içsel korkularının kaçınılmazlığını ve onlardan kurtulmanın ne kadar zor olduğunu vurgular.

Figürün körü körüne el yordamıyla etrafı taraması, bilinçdışındaki bu karanlık gücün kontrolsüz ve belirsiz doğasını simgeler. Bu, Parkins'in bilinçdışındaki bu güçlerin ne kadar tehlikeli ve öngörülemez olduğunu anlamasına yol açar. Ay ışığında görünen buruşuk çarşaflardan oluşan korkunç yüz, gölge arketipinin fiziksel bir yansımasıdır ve Parkins'in bilinçdışındaki korkularının ne kadar somut ve tehditkâr hale geldiğini gösterir. Figürün perdeleri Parkins'in yüzüne sürterek ilerlemesi, onun bilinçdışındaki bu korkuların ne kadar yakın ve kişisel olduğunu gösterir. Bu, Parkins'in bu korkularla doğrudan yüzleşmek zorunda kaldığını simgeler. Figürün ani saldırısı, bilinçdışındaki bu karanlık güçlerin aniden ve beklenmedik bir şekilde yüzeye çıkabileceğini ve Parkins'in savunmasız olduğunu gösterir. Albay Wilson'ın kapıyı açarak Parkins'i kurtarması, dış dünyanın ve rasyonel düşüncenin Parkins'in bilinçdışındaki bu karanlık güçlerle başa çıkma çabasına bir destek olarak yorumlanabilir. Ancak, Parkins'in çökmüş hali, onun bu içsel çatışmalarla başa çıkmakta ne kadar zorlandığını ve bu süreçten ne kadar etkilendiğini gösterir. Albay Wilson'ın gecenin geri kalanını yedek yataкта geçirmesi, Parkins'in bu deneyimden sonra ne kadar kırılgan hale geldiğini ve normal bir duruma dönmesinin ne kadar zor olduğunu simgeler.

Rogers ertesi sabah Globe Inn'e gelir ve üç adam Parkins'in odasında uzun bir toplantı yapar. Daha sonra Albay Wilson küçük nesneyi taşıyarak handan ayrılır ve onu denize atar.

Dişbudağı Ağacı

Hikâye, Castringham Hall adlı büyük bir evde ve Suffolk'un yakın yerlerinde geçer. Castringham Hall, orta çağda bir kale olarak inşa edilmiştir. Kraliçe I. Elizabeth zamanında büyük değişiklikler yapılmış, o dönemde de evin bahçesine dişbudak ağacı dikilmiştir. Ağaç 1690 yılında tam yüksekliğine ulaşır. O yıl Castringham Hall, bölgenin Şerif Yardımcısı Sir Matthew Fell'in evidir. Dişbudak ağacının dalları neredeyse Sir Matthew'un yatak odasının penceresine kadar uzanıyordur.

Dişbudağı ağacının dallarının pencerelere ulaşması ve odalara sızması, gölge arketipinin karakterlerin hayatlarına nasıl sızdığını ve onları nasıl kontrol ettiğini gösterir. Ağaç, fiziksel olarak karakterlerin yaşam alanlarına girdiğinde, onların bilinçaltındaki korkularını ve gizli tehditlerini temsil eder. Bu, gölge arketipinin kişinin iç dünyasındaki karanlık unsurların dışı vurumudur.

1690 yılında bölgede bir dizi cadı duruşması gerçekleşir. Bayan Mothersole adında bir kadın, cadı olmaktan suçlu bulunur ve Sir Matthew'un sunduğu güçlü delillere dayanarak asılır. Sir Matthew, üç ayrı akşam, yatak odasının penceresinden Bayan Mothersole'u dişbudak ağacının yüksek dallarında garip kavisli bir bıçak kullanarak dalları keserken gördüğünü söylemiştir. Sir Matthew, Bayan Mothersole'u durdurup yakalamaya çalışmıştır ama Bayan Mothersole onun geldiğini duyup kaçmayı başarır. Sir Matthew onun kaçtığını görmez ama bahçesinden köye doğru koşan

bir tavşan görür. Sir Matthew cadı bulma çılgınlığından özellikle etkilenmediğinden Bayan Mothersole aleyhine delil sağlamaktan veya onun ölüm cezasına çarptırılmasından hiç zevk almaz. Sadece onun duruşmasında konuşur çünkü bunu görevi olarak görür.

Tüm süreci iğrenç bulsa da Şerif Yardımcısı olarak Sir Matthew, Bayan Mothersole'un idamına katılmak zorundadır. İnfaz mart ayının yağmurlu bir gününde gerçekleşir. O gün altı kişi daha asılır. Diğer hükümlü mahkumların tümü kayıtsız veya sefaletten yıkılmış durumdadır ancak Bayan Mothersole'un davranışı oldukça farklıdır. Cellatın görevini yapmasını engellemek için hiçbir girişimde bulunmamasına rağmen son derece kızgın görünür. Tanıklar onun bir şeytana benzediğini, öfkesinin ise zehirli olduğunu söylerler. Garip bir şekilde, Bayan Mothersole'un idam edildiği gün söylediği tek söz "Salonda misafirler olacak" olur. Görünüşte anlamsız olan bu cümleyi birkaç kez tekrarlar.

Bayan Mothersole'un cadı olarak suçlanması ve lanetler savurması, onun anima arketipinin karanlık bir yönünü temsil eder. Bu, erkek karakterlerin (Sir Matthew ve Sir Richard) bilinçaltındaki korkuları ve irrasyonel düşünceleri yansıtır. Bayan Mothersole, bilinmeyen ve kontrol edilemeyen kadınsı güçlerin bir sembolüdür.

Dişbudağı ağacı, cadı Bayan Mothersole'un lanetiyle doğrudan ilişkilidir. Bayan Mothersole, cadılıkla suçlandığında ve idam edildiğinde, ağacı lanetler. Bu lanet, ağacı karanlık ve uğursuz bir varlık haline getirir. Ağaç, Bayan Mothersole'un öcünü almasının ve adaletinin bir aracı haline gelir. Bu durum, gölge arketipinin doğasını yansıtır; gizli, bastırılmış ve karanlık güçlerin ortaya çıkışı.

Birkaç hafta sonra, sıcak bir mayıs akşamı, Sir Matthew'un karısı annesini ziyaret ederken, Sir Matthew, arkadaşı bölge papazı Bay Crome tarafından ziyaret edilir. Bay Crome ayrılmak üzereyken iki adam dışbudak ağacında bir şeyin hareket ettiğini fark ederler ve her ne kadar ay ışığında tam olarak belli olmasa da dörtten fazla bacağı vardır.

Ertesi sabah Sir Matthew yatağında ölü bulunur. Vücudu ızdırıp içinde bükülmüş, eti şişmiş ve derisi siyaha dönmüştür. Sir Matthew yatak odasının penceresini açık bırakmış olmasına rağmen, herhangi bir izinsiz giriş belirtisi yoktur. Sir Matthew'un cesedini cenazeye hazırlamakla görevlendirilen bazı kadınlar, ona dokunduklarında avuçlarında keskin bir acı hissederler. Kısa süre sonra kolları şişer ve sonrasında uzun süre çalışamaz hale gelirler. Bay Crome ve yerel doktor, Sir Matthew'un cesedini bir büyüteçle incelerler ve iki küçük delik yarası bulurlar. İki adam, yaraların Sir Matthew'un vücuduna zehir enjekte edildiğinde oluşmuş olabileceğini düşünürler.

Sir Matthew'un bedeni acı içinde bükülmüştür, bu da ölümünün son derece acı verici ve doğaüstü bir olay olduğunu gösterir.

Biraz rahatlık arayan Bay Crome, Sir Matthew'un komodinin üzerindeki küçük İncil'i alır ve üç kez rastgele açarak parmağının rastgele işaret ettiği kelimeleri okur. "Kes şunu", "Orada asla yerleşim olmayacak" ve "Yavruları da kan emer" diye cümleleri çıkar.

"Kes şunu" ifadesi lanetin kökenini veya ağacın gücünü kesmeyi önerir. "Orada asla yerleşim olmayacak" ise lanetin

yerleştiği ve hüküm sürdüğü yerin artık yaşanmaz olduğunu belirtir. Dişbudağı ağacının bulunduğu yerin artık lanetli ve tehlikeli bir alan olduğu ima edilir. ‘‘Yavruları da kan emer’’ sözü ise lanetin veya doğaüstü varlığın nesiller boyu sürecek bir tehdit olduğunu gösterir. Ayrıca, lanetin yeni kurbanlar aramaya devam edeceğini ve yayılmaya devam edeceğini ima eder.

Castringham Hall, Sir Matthew'un oğlu, ikinci Sir Matthew'a miras kalır. İkinci Sir Matthew yaşamı boyunca, koyunlarının ve sığırının çoğunun gizemli bir hastalıktan ölmesi dışında sıra dışı bir olay yaşanmaz. Geceleri içeride tuttuğu takdirde hayvanlarının hastalıktan etkilenmediğini fark eder.

1735'te Castringham Hall, Sir Matthew'un ikinci oğlu Sir Richard Fell'e miras kalır. Sir Richard İtalya'yı gezmıştir ve Castringham Salonu'nu daha çok bir İtalyan sarayına benzeyecek şekilde değiştirir. Kendisi ve ailesi için yeni bir sıra oluşturmak amacıyla bölge kilisesini de genişletir ve bunun için kilisenin kuzeyindeki kutsal olmayan topraklardaki mezarlardan birkaç cesedin çıkarılması gerekir. Rahatsız edilen mezarlardan biri de Bayan Mothersole'un mezarıdır. Tabutu açıldığında tamamen boş olduğu görülür ve Sir Richard'ın emriyle tabut yakılır.

1754 yılında bir gece, çok sayıda misafirin Castringham Hall'a gelmesinden kısa bir süre önce, Sir Richard uyuyamaz. Ertesi sabah farklı bir yatak odasına taşınmaya karar verir. Mevcut birçok boş oda arasında Sir Matthew'un kırk yılı aşkın süredir kullanılmayan eski yatak odasının ihtiyaçlarına uygun olan tek yatak odası olduğunu görür. Havasız odaya biraz temiz hava girmesi için yatak odası

penceresinin açılması gerekir. Sir Richard, dışbudak ağacının yatak odasına yakın olmasının odayı nemlendirebileceğini ifade eder.

Aynı gün Sir Richard, Bay Crome'un torunu William Crome tarafından ziyaret edilir. William Crome, Sir Richard'a büyükbabasının Sir Matthew'un ölümü hakkında yazdığı anlatımı gösterir. Sir Richard, Dr. Crome'un İncil'i açarak içindeki kelimeleri rastgele göstererek bir şeyler öğrenme girişimi karşısında çok eğlenir. Bununla birlikte, eğer hastalıklı dışbudak ağacını da kastediyorsa "kesin" sözünün iyi bir tavsiye olduğunu düşünür. Sir Matthew'un eski İncilini bulan Sir Richard, şaka yollu bir şekilde Dr. Crome'un kendisinden önce yaptığını yapmaya çalışır. "Sabah beni arayacaksın ve ben olmayacağım" sözlerini okur.

Ertesi gün Sir Richard, misafirlerinden biri olan İrlanda'daki piskoposluk makamı Kilmore Piskoposu ile konuşur. Piskopos, dışbudak ağacının dallarına çok yakın bir yatak odası penceresinin farkına varır. Cemaatinden hiçbirinin orada uyumayacağını çünkü İrlanda folkloruna göre dışbudak ağacının yanında uyumanın büyük şanssızlık olarak kabul edildiğini söyler. Sir Richard, yatak odasının kendisine ait olduğunu ve dışbudak ağaçlarının dalları penceresini çizdiği için önceki gece iyi uyuyamadığını belirtir ancak Piskopos, ağacın en yakın dalının yatak odası penceresinden bir adım uzakta olması nedeniyle bunun imkânsız olduğuna dikkat çeker.

O gece, Sir Richard'ın yatak odası birkaç yuvarlak ve kahverengimsi yaratık tarafından ziyaret edilir ve ertesi sabah Sir Richard yatağında ölü bulunur. Tıpkı kendisinden önceki ilk Sir Matthew gibi, bedeni acıdan buruşmuş, eti şişmiş ve derisi siyaha dönmüştür. Diğer konuklar Sir Richard'ın nasıl ve neden öldürülmüş

olabileceğini tartıştırken Kilmore Piskoposu dışbudak ağacına bakar. Bir kedi içi boş ağaçtaki bir deliğe bakarken deliğe düşer ve korkunç bir çığlık atar. Ağacın bir an önce incelenmesine karar verilir.

Elinde fener olan bir bahçıvan merdivene tırmanır ve içi boş ağaca bakar. Gördükleri, fenerini korkuyla düşürmesine neden olur. Kırık fener, dışbudak ağacını ateşe veren bir yangın başlatır. Yanan ağaçtan insan kafası büyüklüğünde çok sayıda devasa örümcek çıkar. Ağaç günün geri kalanında yanmaya devam eder. Birkaç kişi ağacın yakınında kalır ve ağaçtan çıkan devasa örümcekleri öldürür. Bir süre daha örümcek görünmeyince içi boş ağacın yanmış kalıntıları incelenir. İçeride yalnızca Bayan Mothersole'a ait olabilecek bir cesetle birlikte birkaç ölü örümcek daha bulunur.

Bahçıvanın feneri, bilinçli zihnin ışığını ve aydınlanmayı temsil eder. Bu, karanlık ve bilinmeyen gölgelerin olduğu alanlara ışık tutma çabasıdır. Ancak, gölge arketipiyle yüzleştğinde (ağacın içindeki korkunç şeyler), bahçıvanın feneri korkudan düşürmesi, gölgenin korkutucu ve baskın olduğunu gösterir. Dışbudak ağacının içi ise, bilinçaltının derinliklerinde saklanan karanlık sırları ve bastırılmış duyguları temsil eder. Bu alan, yüzeyin altında gizlenen korkuların ve travmaların yeridir. Bahçıvanın gördüğü şeyler, bu korkuların ve bastırılmış duyguların fiziksel bir tezahürü olabilir. Dışbudak ağacının yanması, bastırılmış ve gizli olan şeylerin açığa çıkmasını ve yok edilmesini sembolize eder. Yangın, arınma ve dönüşüm sürecini temsil eder. Ancak, yangın aynı zamanda kontrolsüz ve yıkıcı olabilir. Bu durum, gölge arketipinin tehlikeli ve yıkıcı doğasını yansıtır. Ağaçtan çıkan devasa örümcekler, bilinçaltının korkunç ve rahatsız edici unsurlarının yüzeye çıkmasını sembolize eder. Örümcekler, genellikle korku ve endişe ile

ilişkilendirilir ve burada gölge arketipinin somutlaşmış hali olarak görülebilir. Bu örümcekler, bastırılmış ve kontrol edilemeyen korkuların fiziksel temsilidir.

Sonuç

Montague Rhodes James'in hayalet hikâyeleri, gotik edebiyatın derin psikolojik boyutlarını yansıtan ve Jung'un arketip teorisi üzerinden okunabilen etkileyici eserlerdir. Özellikle gölge, persona ve ben arketipleri, karakterlerin bilinçdışındaki korkuları, toplumsal rollerini ve içsel çatışmalarını başarılı bir şekilde yansıtır. James'in gotik tarzı, Jungien arketipleri içsel korku unsurlarıyla harmanlayarak hikâyelere daha yoğun bir psikolojik derinlik kazandırır. Bu, anlatıdaki korku unsurlarının doğrudan betimlemek yerine okuyucunun hayal gücünde şekillenmesine olanak tanır.

James'in karakterleri, çoğunlukla sosyal maskeleri ya da bastırdıkları karanlık yönleri ile yüzleşmek durumunda kalırlar. Bu karşılaşmalar, Jung'un gölge arketipinin etkilerini hissettiren, karakterin bastırılmış korkularını ve kaçındığı içsel çatışmaları yansıtan anlarla doludur. Bu durum, okuyucuyu karakterin ruhsal yolculuğuna davet ederken, bireyin kendini tanıma ve kabullenme sürecini de destekleyen bir deneyim sunar. James'in hayalet hikâyelerinde gölge arketipinin yanı sıra persona arketipi de karakterlerin toplumsal ilişkilerini ve kendilerini ifade etme biçimlerini anlamak için bir zemin oluşturur. Persona, toplumsal uyumu sağlarken bireyin kendine özgü yanlarının bastırılmasına da sebep olur ve bu durum James'in hikâyelerinde gerilimi artırır.

Sonuç olarak, Montague Rhodes James'in hikâyeleri, yalnızca korku ve gerilim unsurları ile değil, aynı zamanda bireyin ruhsal

atışmalarını ve toplumsal rollerini anlamaya yönelik derin bir bakış açısı sunmaktadır. James'in Jungien arketiplerle örülü anlatıları, gotik edebiyatın yüzeyindeki korku temalarını derinleştirerek okuyucunun bilindişında saklı kalmış korkularını da harekete geçiren bir deneyim sunar. Jung'un arketip teorisinin ışığında yapılan bu inceleme, James'in hikyelerinin psikolojik derinliğini ve gotik tarzının korku edebiyatında benzersiz bir yere sahip olduğunu gösterir.

Kaynakça

Akça, D. H. (2017, Nisan 8). Yedinci Gün Romanında Gölge Arketipi. *Cappadocia Journal of History and Social Sciences*, s. 187-205.

Atlı, F. (2012). Edebi Metnin ve Yaratıcılığın Kaynağına Ulaşan Yol: Psikanalitik Edebiyat Eleştirisi. *Turkish Studies*, 257-273.

Fordham, F. (2001). Jung Psikolojisinin Ana Hatları. İstanbul: Say Yayınları.

Gülcan, C. (2020). Psikolojik Tipler ve Jung Psikolojisi Üzerine Bir Değerlendirme. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 284-297.

James, M. (2007). *Collected Ghost Stories*. Hertfordshire: Wordsworth Editions.

James, M. (2022). *Hayalet Öyküleri*. İstanbul: İthaki Yayınları.

Jung, C. G. (1971). *Psychological Types*. New Jersey: Princeton University Press.

Jung, C. G. (2006). *Analitik Psikoloji*. İstanbul: Payel Yayınları.

Jung, C. G. (2021). *Dört Arketip*. İstanbul: Metis Yayınları.

Karaçay, F. (2016). Bilge Karasu'nun "Bir Ortaçağ Abdalı" Adlı Öyküsünde Arketipler ve Semboller. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 169-177.

Kavut, S. (2020). Carl Gustav Jung: Kavramları, Kuramları ve Düşünce Yapısı Üzerine Bir İnceleme. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 681-695.

Meredith-Owen, W. (2011, November 01). Jung's Shadow: Negation and Narcissism of the Self. *Journal of Analytical Psychology*, s. 674-691.

Moran, B. (2020). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Serrican, E. (2015). Carl Gustav Jung'un Analitin Psikoloji Kuramındaki Arketip Kavramının Edebiyata Yansıması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1205-1215.

Sungurlar, I. (2013). *Bir Arketip Olarak Gölge*. İstanbul: Işık Üniversitesi.

The SAP. (tarih yok). About Carl Jung. The Society of Analytical Psychology: <https://www.thesap.org.uk/articles-on-jungian-psychology-2/carl-gustav-jung/> adresinden alındı (E.T: 15.10.2024)

BÖLÜM II

John Steinbeck’in “Gazap Üzümleri” Adlı Eserinde Sosyolojik Yansımalar

Engin BÖLÜKMEŞE¹
Çiğdem HOCAOĞLU²

Giriş

Ekonomik işleyiş bir ülkenin hem iktisadi hem sosyal hayatını etkileyen önemli unsurlardan birisidir, *Gazap Üzümleri* adlı eser incelemesinde biyografik öğeler ve dönemsel şartlar içerisindeki ana unsur olması açısından da özellikle dikkate alınacaktır. Eser Amerikan edebiyatında gerçekçi roman özelliği taşır ve tarihte önemli bir yere sahip Büyük Buhran döneminde kırsalda yaşananları anlatır. Çalışmanın amacı kırsal alandaki sosyo-ekonomik hayatın

¹ Doç.Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü, enginb@gmail.com Eskişehir/ Türkiye ORCID ID: 0000-0002-6482-7512

² Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü, cchocaoglu@gmail.com Eskişehir/ Türkiye ORCID ID: 0009-0000-5596-1499

nasıl sürdüğünün ve ekonomik anlamda Büyük Buhranın toplumsal etkisi ve bu bağlamda edebi eserimize nasıl etki edip okura aktarıldığı incelenecektir.

John Steinbeck, Büyük Buhran döneminin işsizlik, açlık, yoksulluk gibi olumsuz sonuçları karşısında Oklahoma'lı köylüleri anlatır. Yazar o dönemi gerçek şartları belirterek ve çarpıcı bir etki ile dile getirmiştir. Yazarın kendi yaşamlarında tanıklık ettikleri süreçler bu eserin gerçekçiliğine katkı sağlamıştır. Tecrübelerinden yola çıkarak toplumu değişime götürecek bir yol açmaya öncelik vermiş ve bunu her fırsatta ima etmiştir.

Konunun belirlenmesindeki en önemli sebep ekonominin insan yaşamında ne kadar önemli olduğu, bu sorunsalın çözümüne ne kadar çok fayda sağlanırsa daha mutlu bireyler ve sonuçta da daha yetkin bir toplum sağlanabileceğine olan inançtır. Bu bağlamda eser kurgusal bir paralellik sergiledikleri gibi sosyolojik ve politik unsurlar açısından kendi toplumlarına gönderge niteliği taşıyan mesajlar vermektedir.

Eserin yazılma sebebinden yola çıkarak yazarın kendisi ve eserindeki karakterler arasında bir yakınlık aranması da söz konusudur. Kendi yaşamında çektikleri ızdıraplar, çözümsüzlükler, yanılsamalar veya mutluluklar ile gururların kahramanlara yansıma payının incelenmesinin çalışmaya ayrı bir değer sağlaması beklenilmektedir.

Bu çalışma üç bölümden oluşturulmuştur. İlk bölümde eserlerin içeriğindeki Amerikan toplumuna ait özellikler sosyo-ekonomik bakış açısı ile belirtilmiştir. Çalışmanın nihai hedefine

giden yolda yöntem olarak seçilen sosyolojik inceleme konusuna değinilmiştir.

Gazap Üzümleri adlı esere ait özet, yazar ve dönem bilgilerine ikinci bölümde yer verilmiştir. Aynı zamanda yazarın hayatı irdelenerek eserlerine olan etkileri de analiz edilmiştir.

Son bölümde ise eserin ana fikrine etki eden sosyolojik unsurlardan yola çıkılarak eserde bulunan siyasi, politik ve tarihsel öğelerle dile getirilen bir analiz çalışması gerçekleştirilmiştir.

Gazap Üzümleri Adlı Eserin Özeti

Gazap Üzümleri adlı eserin yaratıcısı John Steinbeck 1902 yılında Amerika'da California eyaletinde dünyaya gelmiştir. Doğduğu ve çocukluğunun geçtiği Sallisaw kasabası, tarım ağırlıklı çalışma alanları ile göçlere açık bir bölge olarak daha sonra yapıtlarının kurgusunda kendisine ilham kaynağı olacaktır. Nitekim yaz aylarını genelde çiftliklerde çalışarak geçirir. Babası muhasebe işleri ile uğraşmakta anne ise edebiyatla ilgilenmekteydi. Prusya ve İrlanda göçmeni ailesi işçi sınıfına dâhildi. Üç kız kardeşin yanında tek erkek çocuk olan Steinbeck küçük yaşlarında edebiyatla ilgilenmeye başlar. Ailesinin desteğini alır ve 1919 yılında Stanford Üniversitesinde ilgisini çeken dersleri alarak tahsilini devam ettirir. Üniversitede tarihten psikolojiye farklı alanlarda okur. “*Bir keresinde Jackson J. Benson’ın aktardığına göre tıp fakültesinde kadavraların incelendiği dersi almak ister; o sırada İngilizce eğitimi almakta olan Steinbeck, dekan odasına çağrılır. Öğrenci John Ernst sadece insanları anlamak istediğini belirtir*” (bkz.<https://t24.com.tr/k24/yazi/steinbeckin-hayati-ve-dunyasi>). Kısacası yazarın daha çok ilgi alanını ön planda tutarak kitaplar

okuduğu anlaşılmaktadır. Özgürlüğüne olan düşkünlüğü neticesinde tahsilini yarım bıraktı. Doğduğu şehre dönerek çiftliklerdeki özgür çalışma ortamlarını sınıfların sıkıcı ve disiplinli ortamına tercih etti.

Sonrasında yazarlık kariyerini geliştirmek üzere New York'a gitti. Orada da marangozluktan gazete muhabirliğine kadar her çeşit işi yaptı. Issız bir yerde bekçilik yaparken 'Altın Kupa' adlı romanını yazdı. Aslında bu dördüncü yazma denemesiydi ve birini kimse basmak istememiş diğer ikisini de kimseye göstermeye cesaret edememişti. Steinbeck, her zaman kendi anlatısı ve dilinde yazmayı tercih etmiştir. İlk romanından sonra evlenerek Pasifik kıyıları Cernel'e yerleşti. İlk eserlerinden itibaren sempati duyduğu emekçilerin yaşam koşullarını ve ilişkilerini yansıtmayı sahip olduğu yazarlık kabiliyeti ile gerçekleştirdi. 1935'te yazdığı 'Yukarı Mahalle' adlı eseri kendisini meşhur etti. Hatta filme çekilme hakkı satın alındı. Çocuksu çekingен bir karaktere sahip olan yazar, gösterilen alaka ve gazetecilerden kurtulmak için Meksika'ya geçti. 1939 yılında yazdığı Gazap üzümleri ile Pulitzer ödülü aldı. *"Steinbeck toplumsal akımlarla, politikayla ve tarihle iç içe yaşayan bir yazardı. Yirminci yüzyıl için hayati önem taşıyan çevre, yoksulluk ve evsizlik, Amerika' daki ahlaki çöküntü, büyük savaşlar, ırkçılık, etnik ayrımcılık gibi meseleleri ele almıştı"* (Steinbeck, 2017: 7). Piyes roman denemesi de oldu. Amerika'nın eski hayatını canlandırdı. Genelde eserleri ile ilgili temsillere gitmemeyi tercih ederdi.

John Steinbeck tarafından yazılan *Gazap Üzümleri* adlı eser, 1929 yıllarında yaşanan ekonomik krizi fakir kesimin gözünden anlatmaktadır.

Amerika'nın Oklahoma şehrinde toprak sahipleri ile ortak arazilere sahip olan çiftçiler zor zamanlar yaşamaktadır. Bunun sebebi her yıl ektikleri pamuğun tarlaları verimsiz kılmasıdır. Ayrıca çiftçiler bankaların yanlış tutumları ve makineleşen tarım sonucunda topraklarını kaybetmişlerdir. Yazarın anlatısını yaptığı aile, Hoover Vadisinde bulunan Dust Bowl adlı çorak topraklardaki Joad ailesidir. Diğer çiftçi aileler gibi Kaliforniya'nın bereketli topraklarına doğru yola çıkarlar. Tom Joad, öldürme olayından sonra aldığı hapis cezasını 4 yıl çekip şartlı salıverilmiştir. Oklahoma'ya dönerken karşılaştığı eski rahip Jim Casy'yi de yanında getirir. Tom'un kardeşi Al'ın bulduğu eski bir kamyonla yola çıkarlar. Yolculuğun daha ilk gününde büyükbabanın kalbi durur. Yolda karşılaştıkları geri dönenlere rağmen devam ederler. Zekâ geriliği olan kardeşi Noah kaçır ve çölden geçerken büyük anne de ölür. Geldikleri kampta diğer göçmenler gibi halk tarafından istenmezler. İş bulamayan diğer göçmenlerle de rekabet etmek zorunda kalırlar. Bir çiftlikte şeftali toplama işi bulsalar da yeterli para kazanamazlar. Hak arayan çiftçilerin polisle girdiği çatışmada Jim ölür. Tom ise bir polisi yaralar. Küçük kardeşi kamptakilere onun geçmişinden bahsettiği için ayrılır ve direnişçilere katılır. Aile sonbaharda selle birlikte perişan olur. Tom'un kız kardeşi bebeğini ölü doğurur. Kamyon da kullanılamaz olunca kamptan yaya olarak ayrılırlar. Bir ambarda karşılaştıkları baba ve oğul açlıktan ölmek üzeredir. Rose memelerinden süt sağarak adamın hayatta kalmasını sağlar. Aile acı, yoksulluk ve ölümle yüzleşir. Buna rağmen Büyük Buhranın Amerika'da yarattığı olumsuzluklara karşı mücadeleye devam ederler. Birlik ve direniş gücü sayesinde zor hayat koşullarını aşmaya ve yeni bir başlangıç yapmaya çalışırlar.

Eserin Yazıldığı ve Kapsadığı Dönem

John Steinbeck, eserini gençlik döneminin geçtiği 1929 yılında patlak veren Büyük Buhran’ dan tam on yıl sonra yazmıştır. Yaşadıkları ve şahit olduklarını buhrandan etkilenen bir çiftçi aile üzerinden anlatır. Aslında Amerika’da Birinci Dünya Savaşını takiben 1920 yıllarında başlayan refah bir yaşam, gelişen endüstri, yüksek istihdam durumu hâkimdi. Borsa dışında tüm göstergeler iyiye işaret ediyordu. Türkmenoğlu, çalışmasında Büyük Buhranın sebebini iktisadi terminoloji ile ele almıştır: *“Ancak genel anlamda krizlerin ya darlıktan ya da bolluktan meydana geldiğini ifade edebiliriz. Darlık krizlerinde aşırı fiyat yükselişi ile tüketici, bolluk krizlerinde aşırı fiyat düşüşü neticesinde ise üretici sınıfı etkilenmektedir. Darlık krizi içindeyken durumu daha vahim hale getiren, stokçuluğa yönelmedir. Bu durum fiyatların daha çok yükselmesine sebep olur. Bolluk krizinde ise gelecekte fiyatların daha da düşeceği öngörülür. Stoklara rağbet edilmez, bu da fiyatların düşüşüne neden olur”* (Ülgener, 2006: 109-111, akt. Türkmenoğlu, 2021: 139). Bu açıklamaya istinaden buhran bu seçeneklerden biri olan ürün fazlalığından gerçekleşmiştir. Amerika’da o yıllarda otomobil üretiminin ilerlemesi, elektrikle aydınlanmanın çoğalması, telefon kullanımının evlere taşınması var olan refaha işaret etmektedir.

Eser okuyucuya 19.yüzyıl sonu 20. Yüzyıl başlarındaki sınai üretim şartlarını ve bir yönüyle de bir hammadde niteliğindeki pamuk toplayıcılığının meşakkatli sürecinden kaçarak kent insanı olma hayallerini aktarmaktadır. *“Bu minvalde Gazap Üzümleri’ ni kanonik kılan şey roman kimliğinde barındırdığı yenilik ve değişme unsurlarının tarihsel-ekonomik ve sosyal-politik bir sürece*

dayanması, bireyler arası ilişkiler, birey-toplum etkileşimi, toplumsal çelişkiler, üretim ilişkilerinin farklılaşması ve seçtiğimiz toplumsal cinsiyet kavramı yönüyle sosyal gerçeğin temsili olmasından kaynaklı olarak toplumsal bir alegoriye dile getirmesidir” (Şeker ve Özcan, 2021: 268). Bu döneme ait toplumsal olgu bir başka akademik çalışmada bu şekilde tanımlanmıştır. John Steinbeck gerçekçi roman temelinde yaşadığı dönemi yansıtmayı incelemeye konu olan eserde fazlasıyla sağlamıştır.

Toplum Bilgisi

Sosyalleşme esnasında ortaya çıkan ‘toplum’ kavramı üye bireyler arasında gelişen süreçlerin bütünüdür. Bu toplumun yapısını, bireylerin iletişim yetenekleri ve etkinliklerle ortaya çıkan kurumsal dinamikler belirginleştirir. Eğer sosyolojik dinamikler yaşama uyumlu hale getirilirse kalkınmanın gerçekleşmesi mümkün olur. Sosyal gerçekliğin düşünsel ve bilimsel etkinliklerden bağımsız olduğu da unutulmamalıdır. Sosyal değişim sosyal yapının değişimi anlamına gelmektedir.

Toplumda farklı sosyal gerçekliklerden ortaya çıkan ve aktarılan bir sosyal olgu bilimsel araştırmanın amacı ve niteliğine bağlı olarak farklı sonuçlara ulaşabilir. Nitekim ilgili kaynakta şöyle bahsedilmektedir: *“Tüm bu gerçeklerin ışığında, sosyal bilimlerle tanışan yeni bilim adamı/kadını sosyal olguya ilişkin yaptığı her çalışma ve yeni okumada bu farklılıkları ve ayrımları göz önüne alması gerekiyor. Yapılan çalışmalara aşırı değer atfedip bu çalışmaları mutlaklaştırmaması ve tüm bu ürünlere eleştirel bir şekilde yaklaşması gerekiyor”* (Ercan, 1998: 210). Bu durumda farklılıklar araştırmada kullanılan metotları belirleyecektir.

İkinci Dünya Savaşı sonrasında ekonomik kalkınma kavramı yaygınlaşmıştır. Bu süreçte sanayi toplumuna geçiş başlamış, tarıma dayalı toplumlar geri kalmış, teknolojinin etkisi ile iktisadi artışı da beraberinde getirmiştir. Araştırma sürecinde karşılaşılan şu ifade bu konuya uygun düşmektedir: *“Ekonomik kalkınmanın ortaya çıkmasında etkili olan gelişmeler arasında aydınlanma felsefesi ve modernleşme teorisi önem arz etmektedir”* (Aydın, 2016: 6). Nitekim ilk modernleşme izlerine İngiltere’de sanayi devrimi sonrasında rastlanmış olup bu olgularla birlikte sağlanan gelişme sayesinde ekonomik bir ilerlemeden bahsetmek mümkün olmuştur. Savaş sonrası kalkınmanın önemli sebepleri arasında Amerika’nın global ekonomiyi şekillendirme çabası ve sömürge ülkelerin bağımsızlaşması, gelişmekte olan ülkelerin kalkınma isteği yer almaktadır. Savaş ögesi önemli bir etken kabul edilerek çalışmanın arka planında sosyolojik eleştiri eksenini temellendirmek için verilmiştir.

Kalkınma olgusu literatürde kapsamlı bir içeriğe sahiptir. Kalkınma, sosyal yapı içinde insanın üretkenliğine etki eden ve tüm fertlere çalışma hayatına katılma imkânı tanıyan bir kavram şeklinde değerlendirilebilir. Böylece iktisadi kalkınma, az gelirli ülkelerdeki yaşam standardını daha ileriye taşır. İnsan zihniyetinde değişim hayata dair alışkanlıkları ve inançları da etkiler. Bu durum da kalkınmayı, iddialı bir unsur haline getirir. Elde edilen gelirin eşit dağılımına fayda sağlar. Kalkınma sayesinde kişisel bazda onurlu ve bağımsız bir geçinebilirlik söz konusu olacaktır.

Kapitalist toplumu tanımlayan ‘emek’, sosyal yapıya dinamik bir güç katar. Toplumun genel çerçevesini çizen üretim, tüketim, dolaşım ve bölüşüm değişime uğrar. Temelinde emek olan kapitalist

düzende para sadece bir değişim aracıdır. Çalışma faaliyeti sonucunda oluşan değerler bu faaliyetin üç sacayağı olan toprak sahibi, sermaye sahibi ve çalışanlar arasında nasıl pay edileceği bir diğer önemli konudur. Bölüşme denen bu işlem burjuvazi sınıfının oluşumuna imkân tanımıştır. Yüksek kâr oranlarının karşısındaki tehlike üretim kaynaklı olmayan ‘rant’ idi. Özellikle kentleşme, sınırlı toprak alanları ve giderek artan nüfus, üretim kaynaklı olmayan rantı arttırıyordu. Bu olguyu en çok Ricardo eleştirmişti: “Ricardo bu tanımlamalardan sonra hedefi göstermekte, toprak sahibi sınıfın ekonomideki gücünü kırmak, yani ülke içi tarımsal ürün fiyatlarının düşürülmesi için tarımsal ürünlerinin ithalatının önündeki engellerin kaldırılması ve toprak sahiplerine yüklü vergilerin getirilmesini öneriyor” (Ercan, 1998: 221). Bu fikre karşıt Malthus, toprak sahiplerini ulusal ekonomi adına önemli gördüğünü ifade etmiştir.

“Marx-Engels, Antikçağdan itibaren Ortaçağ ve devamında kırsaldan kente doğru gelişen feodal sisteme değinerek zaman zaman savaşlar ve istilaların etkisinde nüfus azalması ve ticarette durgunluk gibi olayların meydana geldiğini dile getirdi. Feodal mülkiyet biçimi de bir ortaklık içerir. Zaman içinde köleler yerini köylülere; silahlı yükümlülükler de yerini soylulara bıraktı” (bkz. Şahin, 2000: 113). Marx, emek-gücünün değerini işçi ve sermaye arasındaki bağıntı ile açıklamaya çalıştı. Gerekli emek zamanı, emek-gücünün değerine karşılık gelir. İş günü karşılığı işçinin, emek zamanı dışında kalan süre ise sermaye için çalıştığı ve karşılığı ödenmeyen süredir.

Amerikan Toplum Yapısı

Franklin Delano Roosevelt, Birinci Dünya Savaşı sonrası Amerika başkan yardımcılığı ve 13 yıl sonra ise başkanlık yapmış, özellikle Büyük Buhran döneminin önemli siyasi karakterlerinden biridir. Ama ondan önce Amerika iki başkanı denedi. “1920 seçimlerinde Warren G. Harding ‘normalleşme’ vaadi ile geldi. Bir Amerikalı için iç ve dış politikaya maruz kalmadan kendi zenginliğini sağlamak normal bir süreçti” (bkz. McNeill, 2001: 774).

Başkanlık töreninde yaptığı konuşma tecrübeli başkanın oldukça cesaretli adımlar atacak olduğunu ve iyimser bir hava yarattığını gösteriyordu. John Steinbeck’in *Gazap Üzümleri*’nde örüntülediği şartlara rağmen Amerikan halkı da onu umudun temsili olarak gördüğünü ve güvenini belirtmişti. Ülke genelinde durumun içler acısı olduğu The Social Fabric adlı kaynakta şu tasvirlerle anlatılmaktaydı: “Oakland, California ‘da işletmelerin satılmayan kanalizasyon borularında yaşadılar. Connellsville, Pennsylvania ‘da işsiz çelik madeni çalışanları daha önce yemek pişirilen sobalarla ısındılar. Washington D.C.’nin dışında hizmet ikramiyelerinin erken ödenmesini isteyen göstericilerden biri yağ varilinde uyudu, bir diğeri piano sandığında, üçüncüsü sehpa üzerinde duran tabutta uyudu. Bütün büyük şehirlerin evlerinden çıkarılmış insanlar için bir ‘Hooverville’ kampı vardı” (Cary ve Weinberg, 1987: 218). Pek çok varlıklı insan işsizlik nedeniyle yoksullaşmıştı. Ama aralarında paylaşmak, gözetmek ve yardımcı olmak adına gayret vardı. İncelemeye konu edilen eserde bu gerçeklik tüm açıklığı ile verilmektedir.

Zorda olan ekonomiyi canlandırmak için kur istikrarında, altın standardı kaldırılmıştı. Bu duruma iş dünyasının sert eleştirileri oldu. Özellikle New York Eyalet Odası altın standardının bitişini güven ihlali şeklinde değerlendirdince Başkan, bir muhalefet direnciyle karşılaştı. Vergi yükü zenginlere kaydırıldı ki bu ilk yüz günde ortaya koyduğu iddialı adımlardan biriydi. Roosevelt'in içgüdüleri muhafazakârdı ve kapitalistler için kapitalizmi muhafaza etmeye niyetli idi. Afrika kökenli Amerikalılar ise bu dönemin bir başka katı şartlara maruz kalan topluluğu oldu. Çiftçiler, Missouri'de evlerinden çıkarıldı. Irkçılık ve ayrımcılık ekonomik sıkıntıların yanında toplumsal sorunları da beraberinde getirdi. Bu ayrımcılığın en somut örneği Siyahi işleri kategorisinin kaldırılması oldu.

Yöntem

2000'li yıllarda insan odaklı bir gelişim ve refah anlayışı ortaya çıktı. Bu anlayış çerçevesinde her türlü kalkınma mutlu olmak adına sağlanan katkı ile ölçülmeye başlandı. Bu noktada sosyoloji sorunların anlaşılması ve çözümüne yardımcı olur. Sosyoloji, antropoloji ve tarihle de desteklenir. Ve tarih eski ile bugün arasındaki süreci irdeleyerek sosyal bilimler için kaynak teşkil eder. Ekonomi unsuru hayatın içinde temel bir etkidir. *“Sosyoloji, fiili olarak gözlemlenebilir konularla ilgilenir, görgül (ampirik) araştırmaya dayalıdır ve olgulara anlam kazandıracak kuramları ve genellemeleri formüle etme girişimlerini içerir”* (Giddens, 2005: 3). Sosyoloji daha çok Batı'dan yayılan değişimler bağlamında ele alınır. Siyasi dönüşümlerden en önemlisi 1789 Fransız Devrimi daha önceki köylülerle feodal yönetim arasında yaşananlardan ya da sömürgeleşmeye karşı yapılan ayaklanmalardan farklı idi. Devrim, bugün dahi tamamı anlaşılmayan dünyaya dair idealler için

gerçekleştirildi. Böylece topluma dair düzen oluşturulması ve özgürlük ile eşitlik haklarını kazanmak amaç edinilmişti. Bir diğeri de İngiltere’de 18. yüzyılı 19. yüzyılı bağlayan on yıllarda ortaya çıkan sanayi devrimidir. Dünyadaki bu değişim kırsaldan sürekli büyüyen kente göçü çoğaltmıştı. Ek olarak ana eserlerde olduğu gibi her şeye karşı çiftçilikte direnen aileler vardı. “*Giddens’e göre kentleşmedeki bir diğer önemli faktör de dünyadaki insan sayısının geçmiş yıllara göre şaşırtıcı artışıdır*” (bkz. Giddens, 2005: 6). Bu ve benzeri düşünceler sosyolojinin oluşumuna katkı sağlamıştır.

İçinde insan faktörünün olması çalışmayı akademik çizgide toplum bilime yöneltmektedir. Toplumsal kaygının içinde olduğu yazınsal olaylar gerçekte yazarların yaşantısından taşıdığı izlerin ve düşüncelerin yer aldığı bir metin içeriği ve yaklaşımı ile aynı zamanda bir eleştiridir. “*Ama gerek eleştiri gerek bilimsel (ya da bilimsellik savında olan) inceleme öncelikle yaklaşım biçimleri, bu konudaki önvarsayımları ve temel yönelimleri açısından ele alınınca, yollarının durmamamacasına kesiştiği, yani aralarında temel karşıtlık bulunmadığı görülür*”. (Yücel, 2009: 8). Yücel bize, araştırılarak elde edilen yazınların da temel bir eleştiri olabileceğini vurgulamaktadır ki sosyoloji esaslı edebiyat çalışmaları diğer alanlarda bilgiye ulaşmaya destek ve yardımcı olabilmektedir. Her dönem oluşturulmuş eserlerin içeriği mutlaka toplum yaşayışı, gelenekler, şahsiyetler, kurumlar, savaşlar, kritik tarihsel olayların sebep ve sonuçları gibi önemli olayları aydınlatmayı sağlayabilir. “*Nitekim Prof. Kemal Karpat’a göre <<Türkiye’nin sosyal tarihini yazacak olanların ilk sağlam kaynağı şüphesiz ki edebiyat olacaktır.>> ifadesini Berna Moran’ın aktarımıyla okuyoruz*” (Karpat, 1962: 10 akt. Moran, 1994: 76).

Sosyolojik inceleme yönteminin kuramsal özellikleri araştırılırken bu yöntemin Marksist eleştiri yöntemi ile girift bir ilişki içinde olduğu anlaşılmıştır. Moran, kitabında şöyle bir tespitte bulunmaktadır: “*Sosyolojik eleştiri büyük ölçüde betimleyicidir; eser hakkında bir değer yargısı taşımaz, durumu tespit etmekle yetinir*” (Moran, 1994: 77). Bu noktadan hareketle edebi çalışmayı yorumlama sürecinde eleştirel yaklaşım toplumun bir ifadesi olarak sosyolojik incelemeyi tamamlar niteliktedir.

Gazap Üzümleri Adlı Eserin Sosyolojik Unsurlar Bağlamında Ele Alınması

Doğayla bütünleşik yaşamlarda tarlada yetişen ürün o bölgenin insanları için çok önemlidir. *Gazap Üzümleri* adlı eserde bu sebeple başlangıçta, yöredeki baş tacı mahsullerin anlatımı karşımıza çıkmaktadır. Oklahoma’nın geniş tarlalarında mısırlar boy atmışlardı. Çiftçiler kadar eşleri ve çocukları da yakından takip ettikleri mısırların yağın yağmurlarla sertliğini kaybeden yapraklar yüzünden boyunlarını bükmesini endişe ile karşılamak ve karşılamamak arasında kalmışlardı. Toprağın yüzü sertleşmiş, selin yarattığı kuru yataklar köstebek ve karıncaların istilasına uğramak üzereydi.

Steinbeck’in eserinde en önemli rolü, Joad ailesinin keskin karakterli oğlu Tom almaktadır. Talihsiz bir olay neticesinde girdiği cezaevinden şartlı salıverildiğinde otostop çekerek ailesinin yaşadığı kasabaya ulaşmaya yeltendi. Doğanın uyandığı mevsimde mısırların yan yattığı tarlalardan geçerken karşısına çıkan ters dönmüş kaplumbağayı yerden alıp koltuğunun arasına sıkıştırdı. Kaplumbağa aslında yolda ilerlerken karşılaştığı engelleri aşmak

adına pek çok mücadele vermişti. Joad'lar da aynı kaplumbağa gibi çaresizliğin başrol oynadığı bir mücadeleye tabi olacaklardır.

Yolda karşılaştığı eskiden vaizlik yapmış Jim Casy'yi aile evine götüren Tom, amcasının evinde yaşadıklarını öğrendiği ailesine kavuşur. Anası ile olan karşılaşması duygusal bir atmosfere sebep olur. Yola çıkmak için sattıkları eşyalardan kazandıkları parayı da kattıkları bir yekûn ile kamyon almayı hedeflerler. Joad ailesinin erkek çocuklarından Al, satışta olan bir kamyonun teknik incelemesini yapar ve aileye satın alınması yönünde önerir. Tom'un da kendisini desteklemesi neticesinde gururlanan Al kamyonu kullanmayı teklif eder. Toplanan çekirdek aile üyeleri vaizin onlara katılmasını görüşürler. Özellikle Ana, rahiplik geçmişi olan birisinin yanlarında olmasının kendilerine iyilik getireceğine inanıyordu. Ve yolculuk boyunca kamyon onların bineği, evi, deposu olur. Bu durumda çoğu insanın bir şekilde edindiği araçlar onların sosyo-ekonomik ölçütünü gösteren bir faktördür.

Oklahoma'da yola çıkmaya karar veren erkekler ve kadınlar götürecekleri eşyalar dışındakileri bir bir elden geçirip hatıralarına geri dönüyorlardı. Avluya yığılan hurdalar arasında pulluklar, el sabanları da vardı. Çünkü devir disklerin, traktörlerin devri idi. Alan kişilere hurdaları değil hurdaya dönüştürülmüş yaşantıları satın aldığını söylüyorlardı. Değişim onları yollara dökme kararına itmişti. Ancak Tom etrafta California taraflarından gelen birilerinden iş arayan çok insan olması nedeniyle iş ve kalacak yer bulmakta, az paralarla karınlarını doyurmakta zorlandıklarını Ana'ya aktardı. Ana yüzüne bir karamsarlık havası çökse de babasının elindeki sarı el ilanından bahsederek onun içini rahatlattı.

Ailelerin bir an önce toprağı terk etmesi yönünde bankaların talimatı olduğunu söylüyorlardı. Sadece karın doyurmak ve vergi vermek yeterli değildi. Onların söylemleri şöyle idi: *“Ama bakın, bir banka ya da şirket bunu yapamaz. Çünkü bu yaratıklar hava ve etle yaşamıyorlar. Onların soluduğı kâr; yedikleri faizdir. Bunları alamazlarsa ölürlər. Tıpkı sizin havasız ve yiyeceksiz kalınca öleceğiniz gibi...Bu üzücü bir şey ama böyle, ne yapalım”* (Steinbeck, 1995: 34). Ortakçılar ve aileleri ne olacaklarını sorguladıklarında: *“Özür dileriz, dediler toprak sahipleri. Elli bin dönümün sahibi bundan sorumlu tutulamaz. Size ait olmayan bir toprağın üzerindesiniz. Buradan çıkın. Belki sonbaharda pamuk toplarsınız. Belki de hükümet yardım eder. Neden Batıya, California'ya gitmiyorsunuz? Orada iş var, hem de havalar hiç soğumaz. Orada nereye elinizi uzatsanız, avucunuza bir portakal gelir. Orada daima toplanacak bir ürün vardır. Neden oraya gitmiyorsunuz? Mal sahipleri arabaları çalıştırdılar ve uzaklaşıp gittiler”* (Steinbeck, 1995: 36). Ve arkasından evlerin yıkımını yapan traktör sürücüleri ortaya çıktı. Onlar da çoğunluk bu işi yapmaktan hoşlanmıyordu. Fakat günde üç dolar kazanç sayesinde kendileri ve ailelerinin karnını doyuruyorlardı. Yaşam bu sınıf için giderek zorlaşıyordu. Teknolojik gelişmelerin üretimi etkilemesiyle birlikte birikime dayalı düzen artık sarsılmaktaydı. *Gazap Üzümleri* hakkında yapılan bir inceleme yazısında vurgulanan konular şunlardır: *“Kiracı çiftçiler onlarca yıldır aynı yerde çalışıyordu. Kapitalist düzen, işçi sınıfından fayda sağlamayı bıraktığında, onlarca yıldır yaşadıkları topraklardan sürülürler. Buradaki sorun maddi ihtiyaç üzerine kuruludur. Romanda Joad'lar gittikleri her yerde baskı ve sömürüye maruz kalırlar. Burjuvazi ve proletarya*

arasındaki sosyo-ekonomik ilişki Steinbeck tarafından açık bir şekilde tasvir edilmiştir. Burada toprak sahipleri burjuvaziyi, Joad'lar ise proletaryayı temsil etmektedir. Romanda banka sahipleri sadece kâr peşinde koşan materyalistler olarak resmedilmiştir. Roman boyunca Joad'lar kapitalist mülkiyetin acımasız muamelesiyle karşı karşıya kalırlar. Joad'lara yapılan adaletsizlik, romandaki çeşitli karakterler tarafından tecrübe edilir ve bu da adaletsizliğin bireysel olmaktan ziyade kolektif olduğunu örneklendirir” (RamaKrishnan ve RajaImmanuel, 2021: 1173).

Üzerine yazılan sayısız kaynak kitaplara göre Büyük Buhran, üretimin düşmesi ile başlayan işsizliğin ve ona bağlı olarak da kişi başı gelirin önemli ölçüde gerilediği zincirleme bir reaksiyon şeklinde dünyada yaşanan ilk gerçek ekonomik krizdi. Esere konu olan Amerika’da bu krizi ortadan kaldırmak 10 yılda mümkün olmuştu. İşsizliğin temel sebebini Appleby açıkça belirtmişti: *“Bunun temel sebeplerinden biri topraktan elde edilen mahsulün kâr getirmemesi, çiftçinin herhangi bir kazanç sağlayamamasıdır. Çünkü Büyük Buhran döneminde <<satılmamış envanterler depoları ve ambarları dolduruyordu; pamuk, buğday, şeker, yün, kahve, ipek, kauçuk, tereyağı, pirinç, tütün ve mısır fiyatları bir hasattan diğerine kadar aynı kalıyordu>>”* (Appleby, 2012: 279). Romanda Joad ailesinin birebir yaşadığı bu gerçeklere ve orada kalmayı tercih edenlere rağmen Tom’a, Ana’nın yönlendirmesiyle bir aile reisi sorumluluğunu vererek ve vaiz Jim Casy’i de kendilerine katarak yola çıkarlar.

Tarih sayfalarına bakıldığında köy ve köylülük geçmiş Neolitik Çağa dayanmaktadır. Sahipler ve köleler yerini zamanla başka sınıflara bıraktı. Yerleşik düzende gerçekleştirilen ilk tarımla

köyler oluşmaya başlamıştır. Bu köylerde ağalar (Lords) ve ırgatlar (Serfs) ortaya çıktı. Günümüze yaklaştıkça burjuvazi ve köylü çiftçilerin etkileşimi başladı. Nitekim Tom’la birlikte Jim Casy Marksizmin sonucu olarak misyonlarını edinmişlerdir.

Steinbeck’in romanında 66 nolu karayolu kaçış yoludur. Joad ailesinin de aşmak zorunda olduğu yoldur. Pek çok yan yol bağlanmakta, bir çölün aşılması gerekmektedir. Yolun sonunda California şirinliği ile gelenleri karşılasa da etrafta dolaşan devriyeler kısa sürede göçmenleri gerçek hayatla buluşturur. İş ilanları durumu anlatmaya yetmektedir. Kamyondakileri diri tutan, motive eden sadece iki unsur söz konusudur. Cesaret ve inanç. Aile iki yaşlı insanını yolda yitirmiştir.

Gelinen aşamada eserde de insan-insan ilişkileri ve doğa-insan ilişkileri bir tema olarak işlendiği görülmektedir. Ufuk Özcan tarafından bu konuya *Gazap Üzümleri* üzerinden şu şekilde değinilmektedir: “*Kuşkusuz modern Amerikan edebiyatında en etkili toplumcu gerçekçi yazarlardan biri, Steinbeck’tir. Eserlerinde köylülerin, işçilerin ve göçmenlerin gündelik sorunlarını, yaşam koşullarını ve egemen güçlerle çatışmalı ilişkilerini dramatik bir tarzda işlemiştir. [...] Yazarın popülerlik kazanan bir başka kanonik eseri Gazap Üzümleri’dir. Yoksulluk ve göç olgusuna odaklanan roman, hızlı bir sanayileşme süreci yaşayan Amerikan toplumunda toprağa bağlı yaşamaya alışmış yoksul köylülerin toplumsal değişme karşısında acımasızca savruluşunu ve tükenişini konu edinir. Roman bankaların işsiz kalan köylülerin mülklerine el koymasıyla başlayıp zoraki ve çileli bir yolculukla devam eder. Yolculuk boyunca dramatik sahneler yaşanır*” (Özcan, 2023: 37).

Joad ailesi karayolunda ilerliyordu. Benzin almak için durdukları yerdeki şişman adam yollardaki hareketliliği anlamak istercesine sorular sorduğunda insanların yaşayabilecekleri, ekmek parası kazanabilecekleri bir yer bulma isteklerini anlatmaya çalıştı. Şişman adam gün boyu karşılaştığı insan manzaralarından bahsettikçe ülkenin ekonomik yapısından azami derecede yoksul, dar gelirli ve çiftçilerin etkilendiği belli oluyordu. Molada talihsiz olarak yolun kenarına çıkan köpeklerine bir araba çarptı. Kamyon sıkıntı çıkarıyordu ve bu onları korkutuyordu. Bir başka molada yol kenarında çadır kurmuş Wilsonlarla karşılaştılar. Büyük baba çok hasta idi ve gelen davet üzerine Wilsonların çadırında yatırdılar ve orada da öldü. Wilsonların da hikâyesi onlarınkinden pek farklı değildi. İş ilanlarına onlar da ulaşmışlardı ve varabilirlerse California’da elde edecekleri müreffeh yaşamı hayal ediyorlardı. Sıcakta yol almak zaman zaman onları zorluyordu. Ama Doğudan yarım milyon insan evlerinden ayrılmıştı ve bu Batı topraklarında değişime sebep oluyordu.

Bu yer değiştirmelerde yine sosyolojik bir unsur olarak ailenin çocukları da bu durumdan etkilenen diğer bir gruptur. Nitekim Joad ailesinde Noah evden ayrılmış, Rose of Sharon’un kocası Connie kimselere haber vermeden gitmeyi tercih etmiştir.

Joad ailesi çölü aştığında Büyük Ana ölmüştü. Yorgunluk ve üzüntüler California’ya girdiklerinde onları karmaşık duygular içine sokmuştu. Anlatılanlar hiç güzel değildi. Konuştukları insanlar hileli pamuk kantarlarından, meyve bahçelerini bekleyen silahlı adamlardan bahsediyordu. Ayrıca şehirde devriye gezen polislerin göçmenleri eskiden Oklahomalı şimdi ise aşağılık yaratık anlamında ‘Okie’ diye çağırdıklarını işittiler: “*Topraklarını kaybettikten sonra,*

‘nereye aitim?’ sorusuna cevap veremezler. Okie’ler göçmen olmalarına rağmen, sınırlarla bölünmüş sosyal manzaranın bir parçasıdır, ancak Oklahoma’dan gelen insanlar Kaliforniya’da hoş karşılanmazlar. Kapitalizmin çalışan köleleri haline gelirler. Temel insan haklarından mahrum bırakılırlar” (Koçak ve Aydın, 2022: 70). Aynı ülke içinde insanların sınıflandırılmaya tutulması sosyal toplumda fayda getirmeyecek bir işlemdir. Steinbeck Okie ifadesini duygusal bir biçimde vurgular ve Oklahoma’dan gelen insanların, polis, bankacı ve toprak sahipleri tarafından kullanılmasını anlatır. Bazı çiftçiler karşı çıkma girişiminde bulunsa da güçlü olmadıkları için hemen sömürü ve tehditle karşı karşıya kalmışlardır.

Joad ailesinin hedefi artık iş bulmak ve yaşam şartlarını düzeltmekti. Bulundukları kampta Al’in arabasını tamir etmek için yardımda bulunduğu kamp sakini adama Tom’un şartlı tahliyesinden bahsetmesi sonrasında aniden gelişen polisi yaralama olayına Casy karışır. Connie’nin gidişi, Casy’nin hapse girmesi, Büyük Ana’nın ölümü, Noah’ın aileden ayrılışı, John amcanın içki içmeye başlaması aileyi daha kötü bir duruma sürüklüyordu. Bu sebeplerle kamptan ayrılmak için harekete geçtiler. Yollarda diğer göçmenlerin yarattığı bir kalabalığın arasındaydılar artık. Bir başka kamp hayatı, tekrar iş arama çabaları, ucuz emek karşılığı kazanılan paralar, açlık, sefalet ve arkasından gelen şiddetli yağmurların yarattığı felaket her şeylerini alıp götürmüştü. Kızları Rose of Sharon bebeğini kaybetmiş, Tom ikinci bir adam öldürme neticesinde onlardan ayrılmak ve saklanmak zorunda kalmıştı. Sığındıkları bir ambarda kızlarının bir adamı ölümden kurtarması onların hala yaşama dair umut ve enerjileri olduğunu göstermekteydi.

Sonuç

Bu çalışmada John Steinbeck'in *Gazap Üzümleri* adlı eseri sosyolojik unsurlar bağlamında ele alınmıştır. Dünya üzerinde ileride kabul edilen yaşam biçimine sahip Amerikan kültürü kapsamında buhran, yoksulluk, siyasi dalgalanma, işsizlik gibi dört ana sosyolojik unsur açısından çalışılmıştır. Sosyolojik incelemenin sürecinde köy/kasaba ortamı, folklorik değerler, doğa ve ekonomik şartlar da göz önünde bulundurulmuştur. Bir sosyolojik yapı incelemesinde en önemli faktör olan insan ve beşerî ilişkileri, çalışma boyunca ön planda tutulmuştur. Eserle, yazarın dünyaya bakış açılarından hareketle yazar hayatı arasındaki etkileşim de irdelenmiştir.

Çalışmada eser içeriğinde yer alan aile, arkadaşlık bağları ve birlik olma duygusunu okuyucuya veren olay ve durumlar irdelenmiştir. Sosyoloji, toplumsal boyutta insan davranışlarını ortaya çıkaran bir çalışma alanı olması sebebiyle ve bu aşamada da özellikle sınıf yapıları ve din konularına dayanarak nedensel açıklamalar getirir. Eser kahramanlarının gündelik yaşamlarında bu olguların gurur, ızdırap, yanılsıma ve bazen de çözümsüzlüklerle gerçekleştiğine tanık olunmuştur.

Çalışmada örüntüdeki karakterlerin yaşadığı ülke yapısı üzerinden bir toplum bilgisi vermesi amaçlanmıştır. Her millet kendi köy, şehir, sanayi yapılanmasına ve komünist, kapitalist devlet şekline uygun ilişki ağlarına sahiptir. Toplumdaki insan demek insan benliğinin toplum normları ve beklentileriyle uyum sağlamış olmasıdır. İçinde yaşadığımız dünyada insan deneyimlerinden beslenen sosyoloji sayesinde toplumda pozitif açı ve dayanışma ruhu elde etmek mümkündür. Arazi sahiplerinin zengin tabakadan olması

ve çiftçilik yapanların ise sadece ortakçılıkla yetinmesi kapitalist düzenin sonucudur. Buna karşılık Hegel ve Marx'ın teori ve yaklaşımları var olsa da esere konu olan ülkede bir etkinlik gerçekleştirmediği tespit edilmiştir. Eserde sınıflaşma tüm gerçekliği ile yer almaktadır. Baş karakter yönünden bakıldığında Marksist bakış açısının aslında yazar tarafından benimsendiği görülmektedir.

Steinbeck'in eserinde kendi hayat tecrübesinden yola çıkarak işçi sınıfının gündelik ilişkilerini, yaşam koşullarını ve mücadelelerini, döneminin ve çağımızın en temel toplumsal meselelerini insani boyutunu da katarak tasvir ettiğini görmek mümkündür. Çalışmaya konu olan roman sosyolojik bir zeminde yer almaktadır. Ekonomik koşulların getirdiği kısa ya da uzun süreli yer değiştirmeler sonucu yaşanan zorluklar işsizlikten ötekileşmeye kadar pek çok negatif unsuru içinde barındırmaktadır. Bu açıklamalar eşliğinde romanda yazarın özel yaşamının izlerine rastlanmıştır ve eserde otobiyografik kodlar olduğu çıkarımını yapmak mümkündür.

Amerika'da doğa koşulları eser kahramanlarını zorlayıcı bir yapıdadır. Amerika'nın Doğu'sundan Batı'sına Joad ailesinin gerçekleştirdiği yolculuk sıcakla mücadele gerektirmiştir. Kurgulanan aile üyelerinin proleter kimlikleri sınıfsal benzerlik göstergesidir. Proletarya adını alan bu alt sosyal sınıftakiler buhrandan en çabuk ve kolay etkilenenlerdir. *Gazap Üzümleri* adlı eserde Batı'daki şehir sakinleri ve polis yeni gelenleri küçümsemekte; esnaf maddi kazanç sağlamaya çalışmaktadır. En büyük sömürüyü gerçekleştirenler büyük arazi sahipleridir. Sanayi

Devriminin sağladığı zirai alet desteği emek gücü ile çalışanı uçurumun yanına sürüklemektedir.

Bu çalışma sonucunda Amerikan edebiyatına ait kült eserin yazıldığı döneme ışık tutan önemli sosyolojik ögelerle bezendiği anlaşılmaktadır. Gerçek hayatın içinden seçilen karakterler üzerinden verilen mücadelenin de aynı temele oturduğu anlaşılmaktadır.

Kaynakça

Appleby, J. (2012). *Amansız Devrim-Kapitalizm Tarihi*. (Çev. A. C. Akkoyunlu). İstanbul: Alfa Yayınları.

Aydın, H.İ. (2016). *Sosyal Sermaye ve Kalkınma*. Ankara: Efil Yayınevi.

Cary, J.H. - Weinberg, J. (1987). *The Social Fabric American Life from the Civil War to the Present*. USA: Scott, Foresman and Company.

Ercan, F. (1998). *Sosyal Bilimleri Açın Toplumlar ve Ekonomiler*. İstanbul: Sarmal Yayınevi.

Giddens, A. (2005). *Sosyoloji Kısa Fakat Eleştirel Bir Giriş*. Ankara: Phoenix Yayınevi.

Koçak, K. – Aydın, M. (2022). *A Comparative Study of Yaşar Kemal's The Legend Of The Thousand Bulls and John Steinbeck's The Grapes Of Wrath From a Social Realistic Perspective*. Kare Dergisi, Temmuz 2022, s. 61-73.

McNeill, H. W. (2001). *Dünya Tarihi*. (Çev. Alaeddin Şenel). Ankara: İmge Kitabevi.

Moran, Berna. (1994). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: Cem Yayınevi.

Özcan, U. (2023). *Dünya ve Türk Edebiyatında Gerçekçilik Akımı ve Kemal Tahir'in Konumu*. Sosyologca, Sayı 25, s. 31-45.

RamaKrishnan, K. S. – RajaImmanuel, S. G. (2021). *Dialectical Materialism: A Marxist Analysis Of John Steinbeck's*

The Grapes Of Wrath. Vidyabharati International Interdisciplinary research Journal (Special Issue), s.173-1176.

Steinbeck, J. (1995). *Gazap Üzümleri*. (Çev. Neriman Silahtaroglu). İstanbul: Cem Yayınevi

Steinbeck, J. (2017). *Ben Bir Devrimciyim*. (Çev. Abdullah Yılmaz). İstanbul: Sel Yayıncılık.

Steinbeck'in Hayatı <https://t24.com.tr/k24/yazi/steinbeckin-hayati-ve-dunyasi,2084> Erişim tarihi 10.06.2024

Şahin, Ç. (2000). *Kapitalizm ve Yoksulluk*. İstanbul: Berdan Matbaası.

Şeker, A. – Özcan, E. (2021). *Toplumcu Gerçekçi Edebiyat Odağında Gazap Üzümleri 'nde Toplumsal Cinsiyet Roller ve Kadın Gerçekliği*. Humanitas – Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 9(18), s.253-272.

Türkmenoğlu, (2021). *Gazap Üzümleri Romanına Büyük Buhran Odaklı Bir Yaklaşım*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 53, Eylül, s.137-154.

Yücel, T. (2009). *Eleştiri Kuramları*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

BÖLÜM III

Exploring the L2 Motivational Self System of Turkish EFL Learners in an Academic Working Environment

Fatma Şeyma KOÇ¹

1. Introduction

Motivation has been a core component of L2 learning and teaching research. It is an impetus for learning a language and continuing learning until the desired end. Even learners with high-profile attributes might not succeed with their long-term aims without adequate motivation. Neither curriculum nor good teaching could compensate for learners' high motivation status (Dörnyei, 1998). Researchers have suggested different conceptualizations of motivational states and defined how personal or external factors would impact the feeling of motivation.

¹ Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, Antalya/Türkiye, Orcid: 0000-0001-8745-0247, fatmaseymakoc@akdeniz.edu.tr

In earlier motivational research, Higgins (1987) put forward two components of self-theories: *ideal self* and *ought self*. The first view, the ideal self, refers to the portrayal of characteristics a person would like to have, whereas the ought self points to the portrayal of characteristics a person ought to have. As Higgins (1998) describes, the ideal self has *promotion* aspects like ambitions, aims, advancement, and achievement, while the ought self has a *prevention* concern such as avoiding negative consequences or meeting the necessary responsibilities. Based on Higgins' (1987) Self Discrepancy Theory, the L2 Motivational Self System (L2MSS) conceptualization in the motivational domain integrates two distinct motives for learning a language: *integrativeness* and *instrumentality*. The first concept, integrativeness, is the motive to get to know L2 culture to communicate with the speakers of another language or be integrated into other countries' cultural traditions. The other notion, instrumentality, is described as being committed to professional success (Dörnyei, 2009).

As stated by Dörnyei et al. (2006), "instrumentality and the attitudes towards the L2 speakers constitute two complementary aspects of the Ideal Language Self" (p. 93). Moreover, another notion related to the motivational state of L2 learners, *the L2 Learning Experience*, is advocated as an integral factor of the L2MSS by Dörnyei (2009) and described as the effect of the immediate learning environment, such as teachers, curriculum, school, and the experience of accomplishment on L2 learning motives.

Researchers have also experimented with new models and formulated new hypotheses as to the factors affecting the L2

motivational system of L2 learners. For instance, Hessel (2015) added a new dimension to L2 Motivational Self System research and investigated the L2 motivational variables' relationship with the effort put into the language learning process, such as how often the learners envisaged the ideal L2 self, self-discrepancy between now and future selves, and the prevalence and appeal for the ideal L2 self. Lanvers (2016) also developed a self-discrepancy model including other-ought, other-own, own-ought, and own-ideal for L2 learners based on Higgins' (1987) Self Discrepancy Theory. It was argued that motivation "involves the desire to reduce the discrepancy between one's actual and ideal or ought selves" (Dörnyei, 2005, p. 100). Thus, it was argued that a disparity between the ideal self and the actual self would cause a person to be motivated (You & Dörnyei, 2014).

Several empirical studies have also been carried out on the L2 Motivational Self System of language learners to explore the concepts of the ideal self, ought-to self, and other factors. In an Iranian setting, Papi and Teimouri (2012) explored the motivational attributes of English language learners at secondary school, high school, and university levels within the L2 motivational self-system. According to the results, the ideal L2 self, L2 learning experience, instrumentality-promotion, and integrative motivation increased with age till university. On the other hand, the ought to self, family influence, and instrumentality prevention decreased with age, suggesting a less steady effect of the external factors relating to the outside world, family, and friends on older learners. Ueki and Takeuchi (2013) also investigated the relationships among various L2 motivational variables through multiple group structural equation

modeling to study the L2 Motivational Self System profile of English majors and non-English major Japanese university students. The findings showed that whereas the ideal L2 self, self-efficacy, and L2 learning attitude showed a significantly higher influence in English major students, other's influence and ought to self showed a significant difference in non-English major students, which may indicate more ideal self-related L2 learner attributes of English major students.

Furthermore, You and Dörnyei (2014) investigated the experiences of English language learners at secondary school and university levels and analyzed the motivational states of L2 learners based on Dörnyei's (2005, 2009) L2 Motivational Self System theory. The results indicated that attitudes to L2 learning correlated most positively to the intended effort, ideal self, and ought-to self, respectively. In addition, studies also sought to discover the impact of various other factors, such as the language proficiency level, on the L2 Motivational Self System beliefs of L2 learners. Moskovsky et al. (2016) studied the relationship between the L2 motivational self-system beliefs and L2 proficiency levels of learners.

The impact of the language learning context and the profile of the language learners have also been explored in the L2MSS research. To illustrate, Li's (2014) study to research the motivational variables of Chinese English as a Foreign Language (EFL) and English as a Second Language (ESL) learners found a significant difference between Chinese EFL and ESL learners. While ESL learners had significantly higher ideal L2 Self and more positive attitudes to learning English and to the L2 community, EFL learners had significantly higher prevention instrumentality, ought to self,

and English anxiety mean scores, suggesting the driving force of the opportunities existent in countries in which English was used as a second or a foreign language.

This study investigates the L2 motivational system profiles of L2 learners in a Turkish EFL context. The arguments surrounding the motivation to learn languages caused by various internal and external drives are explored. The ambitions, experiences, and other factors that encourage adult L2 learners to learn the English language in an academic working environment are explored. Thus, the overall aim of the present study is to explore Turkish EFL academicians' reasons for learning English in a working environment at a state university in Turkey. In line with our aims, the following research question is generated for the current study.

1. To what extent do the main elements of the L2 self-system impact Turkish EFL learners' decisions to learn English in an academic working environment?

2. Methodology

Qualitative data from three English as a foreign language learners were collected. Interviewing was chosen as the study's data collection method. Interviews were conducted following a semi-structured interview procedure. The interview was selected mainly because rich data could be obtained via a face-to-face dialogue with participants to clarify or proliferate the data collected (Creswell & Creswell, 2017).

For the present study, research assistants working at a state university in a Mediterranean region of Turkey were selected as subjects with a convenience sampling method. The research

assistants were aged between 25 and 30, and they were all English major graduates from the field of foreign language teaching. Out of the three subjects, one was an MA student, while the others were doctorate students. All the subjects were currently MA or PhD level students with non-English major degrees. One of the participants was male, whereas the others were female.

All data were audio recorded and transcribed. The data were coded according to the concepts from Dörnyei's (2005, 2009) L2 Motivational Self System Theory. The coded data were analyzed using the constant comparison method (Glaser & Strauss, 1967). The following section demonstrates excerpts from interviews that represent the motivational self-system profile of L2 learners and descriptive anecdotes to portray their motivational self-system states.

3. Findings

3.1. The ideal self

The findings regarding the ideal L2 self profile of the participants demonstrated that there was only one case in which the prospect of capabilities of L2 learners regarding the ideal L2 selves was mentioned. On the other hand, according to the findings, the most frequent theme regarding integrative motivation in the interview data was a positive attitude toward English literature. The other topics indicated by participants were interest in English songs, curiosity about native speaker culture, learning English idioms, communication with foreign students at university, and talking to native English speakers (see Table 1).

Table 1: The ideal-integrative L2 motivation profiles

	1	1	2		1	1	2
English songs				Talki			
				ng	to		
				native			
				English			
				speakers			
Native				Engl			
speaker culture				ish			
				literature			
Communicati				Engl			
on with foreign				ish idioms			
students at							
university							
Talking in							
English fluently							

One participant had an ideal L2 self-image motive in her L2MSS. To illustrate, F1 envisaged an ideal L2 image of talking very fluently in English in the future so that she could even communicate with native speakers,

I haven't been to an English-speaking country. I do not feel comfortable talking to foreigners in English. I get stuck on grammar, or I think till I find the word I look for. It is because I think in Turkish and try to translate. That is why I do not think I can speak English fluently at this stage. However, if I stay abroad, I can imagine myself talking fluently (F1).

Regarding having a desire to speak to native speakers, M1 said, "I would like to interact with native speakers in English more fluently than is the case with my current situation," thus showing an awareness of the discrepancy between his current self and ideal self. Another case of integrative motivation can be found in the following parts of the M1's speech,

When I started university, I hesitated to have a conversation with foreign students. I was ashamed, and my motivation level was low since our education system is not student-centered. However, in time, my motivation increased by talking to these students (M1).

Therefore, the motivation state of the participant altered over time after interacting with foreign language speakers in English on campus. Moreover, the participants also demonstrated an interest in the artifacts of the L2 culture. A positive attitude towards the target culture was held by F1, illustrated as being exposed to L2 cultural elements in daily life. She stated, "I try to understand English songs, or I look for lyrics if there is any part that I cannot make sense of." The participant mentioned that she spared time to make an effort to comprehend English songs as she was interested in getting the meaning of the utterances in English and excited about learning them.

Concerning the cultural elements, participants also mentioned some demotivating factors causing them to lose interest in the target culture. Within this regard, a participant mentioned that his motivation to study English literature decreased because of the complex language in English literary works. According to this perspective, M1 said,

Frankly speaking, I do not like English literature much. It was an area I did not like when I was an undergraduate student. This is because English literature is taught in schools as old-period literature, and the language is not close to everyday English (M1).

On the contrary, some participants also held a positive attitude toward English literature. To illustrate, F2 said, “I have liked English literature since I met it. My liking towards it continued out of pleasure.” F2 also explained, “I believe that especially in the departments of Foreign Language Education, British and American Languages and Literatures, languages cannot be learned without an exposure to cultural activities.” Thus, this participant believed that their positive attitude had its roots in their first exposure to literary works.

3.2. The ought self

The findings demonstrated that participants mentioned various factors relating to language learning motivation under the ought to motivation source. The analysis of the interview data has shown that the most stated themes concerning the instrumental L2 motivation profiles of Turkish academics were reading academic articles in English, publishing international articles, cooperating with foreign academicians, making presentations at international conferences,

and keeping up to date with international science. In addition, the academics mentioned other issues, such as conducting productive academic studies, meeting foreign scientists, and participating in global projects (see Table 2).

Table 2: The ought-self profiles

	1	2	3	4	5	6	7	8
Gett	√	-						
ing respect								
from other								
people								
Lin	√							
gua franca								
Exp	√	-						
erience of								
success								
Rea	√	-						
ding								
academic								
articles in								
English								
Pro	√							
ductive								
academic								
study								
Me	√							
eting foreign								
scientists								
Kee	√	-						
ping up with								
global								
science								
Stu	√	-						
dying or								
working								
abroad								

Following is an excerpt that illustrates a participant's motivation to learn English in the ought L2 self scope. According to this academician, "English is the basic language for attending international projects and cooperating with foreign academicians abroad. In this respect, ... English is a means to meet various scientists" (M1). As an illustration of their ought L2 selves, all participants expressed a need to read English articles as a requirement of their academic studies. For instance, F1 said, "Since there is no source in the field I am investigating, and the roots of the topic go back to England or America's education system, I have to resort to the first source. That is why I use English sources." For the participants, English was also crucial in carrying out academic tasks like making presentations and attending academic meetings. In this respect, F2 stated, "If I go to a meeting where the language is English or watch and participate in a presentation in English, I can imagine myself talking in English in those settings."

Thus, participants stated many ought self-related motives concerning their experiences as adult language learners pursuing career development in their fields. Among three participants, two academics mentioned that their determination to study English resulted from their desire to get respect from other people. In addition to the professional ideals, participants also stated parental impact as a reason for being motivated to master English in their earlier years of learning the English language. In addition, one participant said that their motivation to learn English stemmed from their family's influence. To illustrate, F1 said, "My family wanted me to choose the English language teaching department. They directed me to study English because English language teachers

could be appointed more easily.” The participants also explained how a wish to be respected boosted their language learning motivation. Within this regard, F1 told an anecdote on the importance of getting respect from the outside world in Turkish culture,

To begin with, in our culture, middle children do not draw attention so much. That was the situation with me as well. However, when I got into university and passed the English Language Proficiency test, my grandfather said that this child was smart, and we had not noticed it before. After that time, I could understand that his perspective towards me changed (F1).

On the other hand, the ought self-factors were not prominent in terms of parental influence for the two participants in this study. Regarding this issue, M1 stated, “My family had no connection to foreign languages. They did not influence my choice to study English as a major.” Thus, this participant explained that the decision to pursue a bachelor’s degree in English was made independently, without the influence of his surrounding environment.

The data indicated that studying or working abroad was one of the most frequent instrumental motive sources for learning English. The participants also commented on the benefits of knowing English in finding a job in one’s own country, receiving language compensation (e.g., an additional monetary fund from the government), and reaching the language proficiency level necessary for academic appointment criteria in universities. In the case of the promotion in the academia and getting monetary resources from the government for proficiency in an L2, one participant mentioned,

Because of academic appointment criteria, in Turkish universities, you need to have a high English language proficiency. In addition, if you get a high score from YDS, a language level determination exam in Turkey, you get language compensation from the government besides your monthly salary (F2).

One academic also mentioned the profits of being proficient in an L2 to work or study abroad. F2 narrated, “I would like to study abroad for some part of my education. I had an experience of studying abroad before, and I have such plans for the future as well.” The participants thus demonstrated a tendency to have an instrumental motive to learn English for promotion, finding a job in their own country or abroad, as well as getting extra monetary benefits. Overall, according to the data, job requirements were the most stated reasons for learning English among Turkish academics learning the English language.

3.3. L2 Learning Experience

Under the category of language learning experience in the L2MSS of L2 learners, the most frequent language learning motivation theme stated by participants was teacher influence. The other factors included language learning materials like books, studying at language classes in high school, school atmosphere influence, being educated at an English-medium university, an obligation to study for exams like YDS, assignments, and curriculum (see Table 3).

Regarding the L2 learning experience in their earlier years, some participants narrated the positive influence of the school atmosphere on their motivation to learn English. One participant

explained that as the classes were not crowded in their schools, they used to participate in classroom activities more, which was a motivating factor for them.

Table 3: L2 learning experience profiles

	1	1	2		1	1	2
Language classes in high school				Teacher influence			
Foreign language intensive high schools				Assignments			
English language books				Curriculum			
Exams				English medium university			
Devoting time to study English							

Moreover, F2 also explained that her motivation to study English increased in high school. She explained, “I started to learn

English in a language class in high school. We had the opportunity to talk more in language classes as the class size was small, and it might have increased my motivation in English classes.” M1 also explained that his experiences as a language learner were a positive factor in elevating his enthusiasm. He narrated, “Until my university years, school seriously affected my motivation. Teachers were the main factors there”, thus mentioning the influence of teachers as the driving force of motivation.

The positive influence of the learning environment was also pointed out by another participant. F1 said that she wanted to learn English first, mentioning that “I used to like my English teacher a lot. The teacher also liked me, and s/he gave little presents like storybooks to students who got high marks in exams. Thus, that teacher made me like English.” Thus, supportive and inspiring teachers encouraged these academics to study L2 more eagerly when they were at earlier stages of learning the language. Furthermore, when asked about their first experiences of learning English, M1 stated that,

When we were in high school, there was a system in which students were allocated to high school according to their secondary school diploma grades. There were foreign language-intensive high schools at that time. Those were prestigious schools, and if you had a high diploma grade, you could adapt to them. Thanks to my diploma, I got into one of those schools. Of course, the language-learning culture in this school drove me further in the English language area to a great extent (M1).

Thus, this participant could build on their English knowledge through the language-intensive high school system in the country. In the classroom learning environment, F2 also mentioned the positive impact of books. She described her L2 learning experience, mentioning, "As we had lots of thematic books, and I was interested in the topics of these thematic books, I realized that I was learning more." The presence of sources of books in English helped this participant to be more interested in the language and motivated to learn the language. On the other hand, M1 explained his L2 learning experience in a language-intensive high school by describing the facilities regarding the curriculum of these schools as

The curriculum of the foreign language-intensive high schools was more decent. I mean that it was left more to their own choice. It was more flexible. Even the books teachers were using in their classes were not as ready-made as the other fields of study (M1).

In addition, the obligation to pass English language examinations positively impacted their drive to study English. For instance, F1 explained that "Exams influenced my English language learning experience. I studied for English language exams like YDS. My English improved thanks to tests I solved and the books I read for exam preparation." One participant also narrated her good memories of learning thanks to an intensive preparatory class in English at their high school,

I was one of the students who studied in preparatory school for a year at high school. Hence, we had intensive English language classes. I think it was in the first weeks in which we had an assignment. I was supposed to read a book and narrate it. I had done

my assignment by translating. I realized that I could translate the whole book by looking the words up in a dictionary, and I enjoyed it. I could understand things written in another language (F2).

Participants also mentioned some factors, such as the inability to communicate in an L2 in a foreign country abroad due to low proficiency level in the language, which caused their motivation level to decrease over time. The participant attributed this incompetence in the L2 to the fact that living in a country in which English was spoken as a foreign language gave them no chances to use English outside the class. For instance, M1 said that,

When you have no opportunity to practice your English, you start to believe that you have lost your fluency in speaking. As is the case with us, when I go to a foreign country, my motivation level is naturally low at first. You wonder if you are speaking right, and you are afraid of using the wrong word in conversation. As English is not our native language, we think in Turkish first and then translate it into English. In this sense, I can say that having no opportunity to practice English outside class makes me lose motivation in English to a great extent (M1).

4. Discussion and conclusion

The concepts mentioned regarding the L2 learning experience concerned the school atmosphere elements such as teacher influence, language learning materials like books, assignments, and curriculum, studying L2 at motivating language classes in high school, studying at an English-medium university, and studying for exams like YDS or KPDS. However, most of these categories reflected their experiences as L2 learners in their early school years.

Although the L2 learning experience was a key factor among the participants of this study, the language learning motivation profiles regarding the L2 learning experience theme reflected their experiences in their earlier years as L2 learners. It is thus probable that a distinction between the current and the past status of the L2MSS of adult learners needs to be drawn.

Among the three participants, two academics also mentioned factors under the category of ought to motivation source concerning the impact of the family, friends, or other external influences. For example, one participant believed that their motivation to learn English resulted from the influence of their families. Regarding the influence of the friend circle on their language-learning motivation, none of the participants acknowledged its effect on their language-learning behavior. Concerning this issue, Ryan and Dörnyei (2013) argue that although the conceptualizations of the ought-to L2 self in L2MSS refer to requirements or duties to learn an L2 deriving from parental, teacher, or peer influence, adults, in comparison, are not much impacted by these factors in the same way as school learners. Conversely, the ought-to self of adult learners relies on the necessities of the workplace rather than the educational requirements. Thus, for adult language learners, externally imposed elements concerning progress in their professional journey and prospects could constitute a big part of the ought-to L2 self.

Other studies targeting adult language learners have also been conducted to investigate the L2MSS profile of language learners (Kormos & Csizér, 2008; Li et al., 2023) and illustrated findings regarding the dominance of the ideal L2 self in adult language learners. Li et al. (2023) explored the motivational trajectories of

eight adult L2 learners of Portuguese through L2MSS. In line with the findings of this study, the ideal L2 self was a dominant factor in the motivational profile of adult learners. Similarly, in a study conducted with L2 learners of English, Kormos and Csizér (2008) also studied secondary school, university, and adult L2 learners' L2MSS. The study also demonstrated that L2 learning experience factors were more dominant in learners at lower levels of study, whereas older learners had clearer aims and more salient L2 ideal selves. In contrast to the findings of these studies, the academics in this study mainly mentioned their reasons for learning L2 for professional advancement in their fields or job requirements as a representation of their dominant ought to L2MSS profiles.

The academics in the present study revealed characteristics demonstrative of the ought L2 self profile with instrumental objectives related to their professional aims. Reading the academic literature in English, publishing research in international journals, and cooperating with foreign academicians were the main topics discussed regarding the ought self among this group of scholars. In addition, the other factors mentioned were being motivated to develop their L2 skills with aims such as presenting academic studies at conferences and keeping up to date with international science. In this regard, these academics' explanations of the rationale for learning English were demonstrations of an instrumental-promotional self-projecting of a successful academician proficient in language skills and, through this knowledge, who could read and publish academic articles published in other languages and connect with researchers worldwide through professional activities such as collaboration in projects or presentation of their research in global

arenas. Thus, their beliefs pointed to a domination of the ought L2 self factors with an instrumental orientation with the aim of the use of L2 to succeed as an academician in various professional areas.

In terms of instrumental motive sources for learning English, the most frequent theme was the use of English language knowledge by academics in studying or working abroad. Other than these factors, the participants also commented on the usefulness of knowing English in finding a job locally, taking language compensation from the government, and having to meet language necessity for academic appointment criteria. In line with the findings of this study, a study exploring the motivational patterns of English language learners for professional aims also found that extrinsic motivation was a preeminent component. Thus, to better prepare L2 learners for professional requirements, it could be essential to integrate language connected to professional speech, interaction patterns for professional development, and discourse for academic study into language teaching lesson plans (Abrar-ul-Hassan, S., 2014).

This study's findings align with previous studies demonstrating the presence of the ideal L2 self, the instrumental self, and integrative L2 motivation in learning languages (Li et al., 2023). As shown in the results, L2 learners had pragmatic goals of career development and thus an instrumental motive to learn the L2 and the integrative motivation, such as interest in L2 culture, a positive attitude toward English literature, an interest in English songs and idioms, and interacting with L2 speakers. Thus, this study illustrated a combined profile of instrumental orientations for future career developmental goals and an interest in L2 culture.

References

Abrar-ul-Hassan, S. (2014). A study of the motivational patterns of learners of English for academic and professional purposes. *TESOL Journal*, 5(1), 32-56.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(03), 117-135. <https://doi.org/10.1017/s026144480001315x>

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Erlbaum.

Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.

Hessel, G. (2015). From vision to action: Inquiring into the conditions for the motivational capacity of ideal second language selves. *System*, 52, 103-114. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.05.008>

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>

Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language learning*, 58(2), 327-355.

Lanvers, U. (2016). Lots of selves, some rebellious: Developing the self discrepancy model for language learners. *System*, 60, 79-92. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.012>

Li, Q. (2014). Differences in the motivation of Chinese learners of English in a foreign and second language context. *System*, 42, 451-461. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.011>

Moskovsky, C., Assulaimani, T., Racheva, S., & Harkins, J. (2016). The L2 motivational self system and L2 achievement: A study of Saudi EFL learners. *The Modern Language Journal*, 100(3), 641-654. <https://doi.org/10.1111/modl.12340>

Papi, M., & Teimouri, Y. (2012). Dynamics of selves and motivation: A cross-sectional study in the EFL context of Iran. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(3), 287-309. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2012.00312.x>

Ryan, S., & Dörnyei, Z. (2013). The long-term evolution of language motivation and the L2 self. *Fremdsprachen in der Perspektive Lebenslangen Lernens*, 14(1), 89-100.

Ueki, M., & Takeuchi, O. (2013). Forming a clearer image of the ideal L2 self: The L2 motivational self system and learner

autonomy in a Japanese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 238-252. <https://doi.org/10.1111/10.1080/17501229.2013.836205>

You, C. , & Dörnyei, Z. (2014). Language learning motivation in China: Results of a large-scale stratified survey. *Applied Linguistics*, 37(4), 495-519. <https://doi.org/10.1093/applin/amu046>

BÖLÜM IV

The Impact of Creative Drama Techniques in English Language Teaching

Hamide ÇAKIR SARI¹

Introduction

In today's rapidly globalizing world, driven by technological advancements, the significance of knowing a foreign language has become undeniably important. Thus learners are expected to demonstrate the ability to learn, comprehend, internalize, and contribute to the technology and science of the modern age. Possessing these skills is no longer optional; it is a necessity for keeping pace with contemporary demands. Consequently, proficiency in a foreign language, aligning with the needs of the modern era and fostering intercultural communication has become an essential requirement of our time. In this respect, the complexity

¹ Assist. Prof. Dr., Niğde Ömer Halisdemir University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Teaching, Niğde/Turkey, Orcid: 0000-0002-0136-8216, hamide.cakir@ohu.edu.tr

of global communication has called for the inclusion of English Language Teaching (ELT) in such a manner, that a learner is able to interact and appreciate different language and cultural settings.

Recent educational studies emphasize the importance of making foreign language teaching engaging and free from monotony. In language education, it is crucial to consider the interests, desires, and expectations of students, as language learning is a process that demands continuous effort. To enhance the effectiveness of this prolonged effort, educators try to incorporate games into teaching and learning processes (Aydın, 2014). Educational games and drama activities stand out as one of the fundamental methods that enable active student participation and facilitate effective learning (Adıgüzel, 1993).

Educational games serve as a critical tool, acting as a bridge for students to gain valuable experiences through real-life engagement, develop independent thinking and problem-solving skills, and enhance creative and critical thinking abilities, express emotions, and nurture imagination and creativity (Aykaç & Köğce, 2020). Traditional language teaching methods focus on rote memorisation and passive learning and have demonstrated to be ineffective in arousing students' interest and growing their language skills. In recent years, innovative teaching methods have emerged in ELT, with the need to create more interactive and meaningful learning experiences. One of these innovative approaches is *creative drama*, which is a valuable pedagogical tool. This method uses theatrical and improvisational techniques to encourage learners' active participation.

There is a general consensus on the necessity of meaningful input in language learning. Meaningfulness occurs when students respond emotionally or cognitively to the content. If they feel entertained, angry, curious, or surprised, the content becomes meaningful to them. As a result, the language they hear, read, speak, or write is better retained in memory (Wright, Betteridge, & Buckby, 1984). Meaningful input consists of comprehensible material that students can grasp as a whole, even if they do not fully understand every word or structure in the target language. According to Krashen's (1982, p.20) "Input Hypothesis," students acquire language through two primary methods: by comprehending the messages they hear or by being exposed to comprehensible input. This approach highlights the importance of students receiving input in a pressure-free environment to facilitate language acquisition. In this context, creative drama provides a meaningful input in language learning. While current research in ELT highlights the advantages of creative drama, there remains a lack of a systematic review that will synthesize the practical aspects and the theoretical perspectives. Educators frequently face the problem of implementing creative drama techniques effectively. There is little consultation on how these techniques can be tailored to different classroom settings and learner needs. There is a need for a detailed review that would address these gaps and provide a comprehensive understanding of the opportunities and challenges associated with using creative drama in ELT.

This review synthesizes research and current practices involving the use of creative drama in ELT. It draws together a range of studies each highlighting aspects of how creative drama

techniques enhance the development of language skills, such as speaking, listening, reading, and writing. This review also explores the pedagogical benefits of creative drama in improving language fluency, communication, vocabulary, pronunciation, and cultural understanding. The paper provides a structured analysis of creative drama practices using Adıgüzel's (2006) three-stage framework. It also offers practical strategies for integrating creative drama into language teaching curricula and discusses learner attitudes such as motivation, engagement, and enjoyment.

In this respect, this review aims to guide educators, curriculum developers, and language teachers on the potential of creative drama as an effective and innovative teaching method. It contributes to the field by introducing elements and techniques of creative drama that can create stimulating learning experiences and enrich ELT practices. The review begins by introducing creative drama, its key elements, stages and theoretical foundations. It then examines the benefits of creative drama in ELT, focusing on its influence on language skills, and motivation. The paper concludes with an example of a creative drama reading lesson and suggestions for future research and practice.

2. Theater and Creative Drama

The word "drama" is derived from the Ancient Greek word "dran," which means "to do something" and "to play" (Murfin & Ray, 2009). Drama, associated with theater, presents the acts of doing and playing in the context of human emotions, thoughts, and behaviors. The addition of the word "creative" to the concept of drama was intended to clarify that drama is distinct from theater. It

focuses on improvisational performances inspired by individuals' personal experiences, rather than following a fixed script (Adıgüzel, 2006). It has been referred to as "creative drama" since it began to be used in education without the concern for performance, in addition to its association with the stage.

As reflected in Figure 1, creative drama is natural, does not rely on a written script or staging. Under the guidance of a leader, participants reflect situations they have experienced or imagined in the form of creative drama. Creative drama practices should not be perceived like a theatrical performance. In other words, while theater techniques are utilized, there is no requirement for a written text or script. Although some level of planning may be involved, it is also possible to create activities spontaneously with participants. In theater, however, there is no deviation from the script.

Creative drama practices can be applied virtually anywhere—classrooms, libraries, museums etc. These activities happen spontaneously and are executed instantaneously for there is no need of stage and rehearsal like in theater performances. Costumes, decorations and even lighting can all be part of the great creative process but are not necessary in creative drama. On the other hand, theater needs all these preparations. In theater, the plan is made in advance and all parts must be followed exactly, while in creative drama, the elements can change based on how the participants respond. In theater, skilled actors play roles, but in creative drama, the participants are both the actors and the audience. The experience of activities within the drama context is one where each member of the group is creative in his or her thinking and voice and each

member of the group is free to voice their various thoughts and performances (Adıgüzel, 2022).

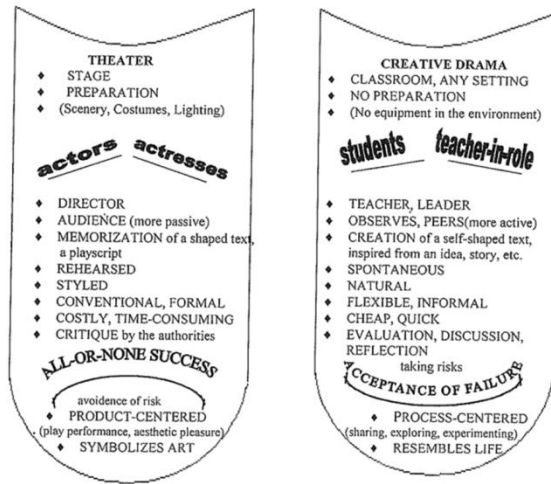


Figure 1. The difference between theater and creative drama
(Rızaoğlu, 2006, p.117)

At the theatre, there are scripted plays to be performed by cast members directed by a director and watched by an audience. This requires much preparation such as sets, costumes, and lights. The aim is a well-rehearsed show that focuses on artistic delivery. In contrast, creative drama takes a more adaptable, casual, and process-oriented approach. It can take place in classrooms with little arrangement, no scripts or props. In creative drama, the students and the teacher-in-role cooperate in story and performance creation highlighting the idea of authenticity (Adıgüzel, 2022; San, 2006; Yalçın & Aytaş, 2005).

To conclude, creative drama is the process of embodying a purpose, thought, or experience through techniques such as

improvisation, role-playing, and role-taking, drawing upon the life experiences of group members (Adıgüzel, 2022). Creative drama utilizes theater and drama techniques, allowing individuals to explore and reconstruct experiences, events, ideas, sometimes abstract concepts or behaviors, through playful processes where observations, experiences, emotions, and interactions are revisited and reconstructed (San, 2002). It is characterized by its interactive and experiential nature, providing learners with opportunities to actively engage in imaginative scenarios. Unlike traditional theater, where the focus is on performance for an audience, creative drama emphasizes the process of exploration and participation, with learners creating and interpreting roles in a supportive environment. Creative drama is an improvisational, non-exhibitional, process-oriented form of drama, where participants are guided by a leader to imagine, enact, and reflect on experiences real and imagined. Creative drama takes children's natural world, creative play, and develops it further, using theatre techniques, to create learning experiences. It is largely concerned with experience of the participants. Creative drama plays a critical role in academic skills. It fosters motivation and increases academic achievement and positive attitudes while decreasing speaking anxiety. It is an effective tool in learning skills (Adıgüzel, 2022).

3. Elements of Creative Drama

The key components of creative drama include the leader or teacher, the group of students, the space in which the performance is enacted, and the selected theme. The interaction of all these elements is essential to conducting activities within creative drama. Each

element influences and adjusts to the others in an integrated dynamic process.

3.1 Drama Leader (Teacher)

In creative drama, the leading role is taken by a drama leader or teacher as the designer, organizer, and facilitator of the process; he pre-plans the activities, structures them, makes necessary adjustments when confronted with challenging situations, and leads the participants through sessions. Importantly, a drama leader must possess expertise in drama as a field and be capable of using creative drama effectively as a pedagogical tool. As Aytaş (2008, p. 21) underlines, "a teacher is obliged to meet the needs of students if they are required, to interfere in the case of necessity and direct them to the right way." Thus, a drama leader must not only lead the activities but also encourage participation and engagement. They need to be creative and knowledgeable about creative drama; besides, when needed, they should join activities. Quick thinking and implementation is important for a drama leader due to the ever-changing nature during drama sessions (Karadağ, 2015). In addition, the drama leader should be open to feedback, creative, and adept at employing drama and acting skills.

3.2 Group

A group consists of people who interact with each other and have some similar characteristics or objectives. Students involved in a creative drama group should voluntarily take part in all activities with interest and enthusiasm. They need to accept each other with an open mind, tolerance, respect, and patience without judgment or taboo that may destroy the concept of creative drama. Participants

are also supposed to contribute constructively to enactments, put their efforts in agreement with the group's objectives, and follow acting rules such as keeping appropriate orientation towards the audience during performances. Again, participation in all activities is supposed to be on time, and language use is supposed to be appropriate when asking questions, giving feedback, or responding to discussions (Adıgüzel, 2022).

3.3 Space

The space for creative drama activities may include classrooms, workshops, laboratories, museums, gardens, or any open or enclosed area. The space bears equal importance with the other elements of creative drama. A suitable space should allow students to move freely, communicate effectively, and feel safe, and must be spacious enough to accommodate the performances comfortably.

The teacher is responsible for choosing, organizing the space, and seeing to it that these rooms meet the activities' demands. It is also worth noting that classic arrangements of classrooms, such as having fixed desks, cannot help in drama activities every time. Therefore, changes are needed to be made concerning what is necessary for successful development. Besides, it is possible to use lighting effectively in the area to create the desired atmosphere. The appropriate lighting allows for evoking the intended emotion and maintaining the focus of the students on the activities (Aytaş, 2008).

3.4 Theme

The topic or theme can be any event, phenomenon, abstract or concrete situation, a newspaper article, cartoon, all literary genres, an unfinished literary text, memoir, or an experiential photograph. A

lesson topic can easily form the basis for drama in education. The theme of creative drama activities can range widely and can include skills, speeches, and discussion topics from an article, sculptures, TV commercials, emotions, or specific scenarios. The selected theme must align with the lesson objectives and suit the needs of the students.

The foundation of creative drama lies in enhancing the participants' learning experiences and enriching the environment for play and exploration. Themes should encourage participants to establish multifaceted connections, engage a wide range of senses, and provide a comprehensive perspective on real-life situations and social interactions. These themes should reflect the dynamics of various life domains and foster a deeper understanding of everyday experiences (Adıgüzel, 2022).

4. Fundamental Techniques in Creative Drama

Children have short attention spans, making it essential to introduce variety into classroom teaching techniques. Activities that excite, spark curiosity, and allow physical engagement within the classroom resonate well with children (Harmer, 1991). They encourage students to take an active role in learning a new language, engage with their peers, and participate in the educational environment (Lewis & Bedson, 1999). Creative drama incorporates a wide range of techniques that supports the language input process in learners.

Role-Playing

Role-playing refers to the enactment of unreal behaviors that an individual is required to perform (Adıgüzel, 2022). Role playing

involves assuming a role within a fictional scenario, where students embody tasks and actions, enhancing their understanding of different perspectives. During role play, students maintain their roles to ensure clear communication through gestures and expressions, without turning their backs on the audience. Additionally, role playing provides opportunities to develop empathy by immersing oneself in another's perspective, which is particularly useful in improving interpersonal communication and understanding. This technique enhances empathy by encouraging individuals to think, feel, and act as if they were someone else (Üstündağ, 2014). The most significant feature of creative drama is its ability to integrate play into educational processes, enabling "learning by doing and experiencing" in education. When used as an educational method, children engaging in role-play within creative drama can learn a subject more thoroughly through active participation, storytelling, and self-expression, effectively enhancing their understanding and communication skills. Role-playing can be conducted individually or in groups, providing opportunities for collaboration and interaction (Adıgüzel, 2022).

Improvisation

In creative drama, improvisation plays a crucial role, allowing students to spontaneously enact situations, events, or concepts through verbal or non-verbal expressions. Since improvisation is largely unplanned, it encourages the development of both verbal and non-verbal communication skills. Key to improvisation is the ability to reach set objectives through imagination. Authenticity and spontaneity are essential, with spontaneity defined as the ability to act freely and independently without external prompts (Adıgüzel,

2022). Improvisation is a fundamental technique that should be incorporated into all drama activities. It involves acting out scenarios imagined in the mind without relying on a written script. This technique encourages the creation of original and authentic expressions (Üstündağ, 2014). Participants are expected to respond creatively and spontaneously to unforeseen situations. This technique develops quick reaction skills and fosters expressive fluency, aiding in the analysis of participants' abilities (Akar Vural & Somers, 2012).

Dramatization

Dramatization is the expression of emotions and thoughts through gestures, movements, sounds, and speech. It improves individuals' abilities to understand and communicate while contributing to personal development. While drama can be considered the art of living, dramatization transforms it into a form of play, making it tangible and experiential (Kavcar, 1985). Dramatization is often based on written texts, involving the enactment of stories, situations, or narratives through various expressions. This technique can be divided into two forms: non-verbal dramatization, which emphasizes body language and imagination, and text-based dramatization, which requires preparation and adherence to the script (Adigüzel, 2022). Both forms promote creativity, helping students develop communication, empathy, and social skills.

Pantomime

Pantomime focuses on expressing thoughts, emotions, and behaviors through physical movements and gestures, without the use

of spoken words. This technique enhances non-verbal communication and imagination, providing a platform for students to practice silent, yet expressive interaction. Pantomime is particularly beneficial for students who may feel uncomfortable with verbal enactments, offering an alternative means of self-expression. Pantomime is a technique used to convey ideas without words, often employed in portraying stories or events (Önder, 2016). In drama activities, whether based on a story or emerging from a situation, both teachers and children can use gestures to communicate actions (Ömeroğlu, 1990).

Hot Seating

The Hot Seat technique has the main character sitting in front of peers who ask questions to reveal various aspects of their personality. This method helps students better understand character perspectives without going into sensitive personal topics. It encourages self-awareness and the identification of undiscovered traits, aiding in personal development. A participant sits on a designated chair and assumes a specific role, while other participants engage with them by asking questions as if conducting an interview. The individual in the role responds according to the character they are portraying. This process aims to explore and better understand characters, personalities, and roles (Adıgüzel, 2022).

Conscious Corridor

The Conscious Corridor technique, also referred to as "Decision Corridor" or "Thought Tunnel," is applied when an individual is faced with a dilemma or a decision-making process. In this method, when a participant is faced with a significant decision,

they walk through the corridor formed by other group members. These individuals whisper suggestions or advice, helping the participant make a decision. Thus, participants form two lines, creating a corridor, and offer suggestions or comments as the individual walks through. These statements represent the inner voice of the individual, intensifying as they proceed along the corridor. It is an effective way to develop clear thinking in complex situations while addressing group dynamics (Akar Vural & Somers, 2012). Maintaining a spacious area during the use of this technique enhances the impact of dramatic moments, where a whisper is more effective than a loud or shouting voice. In this technique, students are divided into two groups facing each other, forming a standing corridor. The central character experiencing a dramatic conflict approaches chosen individuals to listen to reflections of their internal struggles.

Flashback

Flashback is used during a drama activity to revisit moments from the past of a character being portrayed, thereby establishing a connection with previous experiences. This technique is employed to reinforce the main theme by creating a link between the present and the past, enabling comparisons between the character's past and current state (Adıgüzel, 2022).

Gossip Circle

In this technique, participants invent rumors about each other and share them in a circle, exaggerating and distorting the information as they pass it along. It is used to identify tensions and conflicts within the process (Adıgüzel, 2022). Participants discuss

an event that has affected them, conveying their thoughts in a way reminiscent of gossip. As the narrative progresses, participants add interpretations and details, often reaching deeper insights while improving their communication abilities (Akar Vural & Somers, 2012). Gossip Circle technique involves students enacting characters that discuss and reflect on the behavior of a central character. This technique fosters exploration of social dynamics and conflict resolution through exaggerated expressions and interactions. By focusing on how rumors and perceptions spread, students gain insight into social influences and interpersonal relationships (Adıgüzel, 2022).

Frozen Image

This technique involves freezing a scene or action in a play, similar to a photograph or video still. Alternatively, participants may create their own static poses or body shapes without halting ongoing action. Groups can be tasked with narrating a story through a series of prepared still images. This method can be particularly effective for students who are less inclined toward improvisation, as still images can transition into dynamic scenes. In techniques such as frozen image or photograph frame, participants assign a title or name to the selected image. This title then becomes a focal point for discussion and it encourages further communication (Akar Vural & Somers, 2012). In this technique, the teacher or leader pauses the drama process at a particular moment to initiate a discussion about that instant. Participants create silent, motionless, and wordless images, either individually or in small groups. These images can take the form of a tableau, sculpture, or photographic stance. To achieve the desired outcomes, the group portraying the image must ensure it

is clear and comprehensible to others (Adıgüzel, 2022). This technique is often used to concretize abstract concepts. In language education, students can effectively use this technique to learn concepts, ensuring that their understanding of vocabulary and terms in a foreign language becomes more permanent.

Role Cards

Role cards, which provide detailed information about the roles to be enacted, are distributed during the drama process to save time and enhance efficiency. The effectiveness of this technique depends on the improvisational skills of the participants. If the desired outcomes are not achieved, the facilitator revisits the roles, making necessary adjustments and additions (Adıgüzel, 2022).

Dance Drama

Dance drama encourages participants to express their thoughts and emotions through dance movements, typically performed to accompanying music. Participants are expected to convey the ideas in their minds through dance, inspired by the music being played (Akar Vural & Somers, 2012).

Soundtracking

In this technique, participants produce sounds using either their own voices or external tools. They are asked to evaluate and describe how closely the sound they produce matches their intended outcome (Akar Vural & Somers, 2012).

Photograph Frame

Participants are shown a photograph and are asked to discuss the emotions and thoughts evoked by it. They are encouraged to

express their impressions and share their interpretations of the image (Akar Vural & Somers, 2012).

Flashbacks

Flashbacks involve reenacting scenes from a selected character's past experiences. This technique fosters interaction and collaboration among participants as they bring the character's history to life, creating opportunities for meaningful communication (Akar Vural & Somers, 2012).

Thought Tracking

This quick formation strategy allows learners to articulate their understanding of characters and situations without rehearsals. It serves as a stepping stone for students to gain confidence, enabling them to speak in front of others and transition to extended improvisation. After defining a role and creating a still image, students often find it surprisingly easy to express their thoughts. This technique enables teachers to gather effective feedback from all participants (Akar Vural & Somers, 2012).

Dear Diary

Participants write down their emotions and thoughts, which are later analyzed and compared to draw shared conclusions and insights (Akar Vural & Somers, 2012).

Puppets and Masks

In creative drama activities, puppets and masks are often employed as tools to convey ideas or emotions indirectly. Puppet characters and the masks worn during these activities represent

specific meanings or messages, which are subtly communicated to the audience.

Writing in Role

The writing in role technique involves students writing in-character during a dramatization process, such as composing a newspaper article, diary entry, or letter. In this process, all participants write from the perspective of the same hero, fostering the development of diverse viewpoints regarding events. Writing in role is an effective and beneficial technique that enhances the written expression skills of all participants (Adıgüzel, 2022).

In summary, creative drama techniques are valuable means to strengthen students' active involvement in the learning process. It brings excitement, fun, and laughter into the language classroom and encourages cooperation and collaboration in a creative context (Aykaç & Çakır Sarı, 2023). Undertaking this method, puts students into real-life discourse models that will assimilate through imitation and performance. "Regularly conducted activities (i.e., drama/theater training and performance) have the potency to desensitize students' speaking anxiety by allowing them to constantly explore and experience the target language in various meaningful, realistic contexts" (Purcell-Gates, Degener, Jacobson & Soler, 2002, p. 75).

5. Three-Stage Framework in Creative Drama

Adıgüzel (2022) proposed a three-stage framework for implementing creative drama activities in educational settings. This framework provides a structured approach to fostering meaningful and engaging learning experiences through drama.

- Preparation
- Improvisation
- Reflection

5.1 Preparation

Similar to pre-exercise routines in sports, creative drama also requires warm-up activities before starting the main sessions. In the preparation stage, warm-up exercises are conducted to help individuals adapt to the environment and group dynamics, establish connections for future activities, and prepare both the body and mind for upcoming tasks. The aim is to gently activate the body and mind without overexertion, relax muscles, stimulate joints, awaken sensory organs, foster group cohesion, and introduce the environment. Therefore, movements such as running, walking, crawling, and jumping, which are appropriate for children's developmental levels and do not strain them, are encouraged. Using music and rhythmic instruments makes the warm-up enjoyable and facilitates the process. Warm-up exercises are typically carried out at the beginning of creative drama sessions. However, they can also be employed at any stage of the activity if needed. For example, when the group's attention wanes, mental fatigue arises, or the activity extends over a long period, a brief warm-up can be beneficial. The need for a warm-up should be determined through the teacher's careful observation. Based on these observations, the teacher should have a variety of warm-up exercises ready in their repertoire and select the most suitable one to implement. Developing a habit of warming up both mentally and physically before any task

will aid them in progressing more effectively in life (Akoğuz & Akoğuz, 2016).

Warm-ups and ice-breakers aim to establish a comfortable and collaborative environment, helping participants transition into creative engagement. It is difficult to start role playing and improvisation with participants who have never experienced this kind of active participation. Therefore, the actual creative drama activities should begin with preparation and warming up (Bushman, 2001). The ultimate goal of this stage is to prepare the participants for the other two stages. Through games, participants can become more comfortable with the environment and the group, facilitating greater and more effective participation (Adıgüzel, 2022). This stage primarily involves physical movement, simultaneous use of the senses, and introspective activities, aimed at building trust and fostering group dynamics such as cooperation and adaptation. The rules established in this stage are clear and often guided by the leader, serving to prepare the group for subsequent stages. Traditional or adapted child's games are actively used in this phase. Preparation-warming up is a stage where all senses are used simultaneously; exercises and mostly physical activities are performed (Aykaç, 2008).

In conclusion, the aim of the preparation stage is to establish group dynamics, self-confidence and adaptation. The rules of preparation-warming up stage are much more definite and the leader is more active compared to other stages. The games in this stage ensure the leader and the participants to get to know each other while enjoying themselves. This stage prepares participants for the learning process and encourages them for communication within the

group. In the groups who have not experienced creative drama before, the leader should actively participate in the warm-up activities since the participants may feel anxious about being ridiculous. The leader's participation helps to lower the anxiety and motivates the participants (Adıgüzel, 2022).

5.2 Improvisation

Drama in education is a group activity that cannot be conducted without a group. Groups are another crucial element of the creative drama process. These groups can be voluntary or include a compulsory class attending the lesson. In drama education, techniques from theater and other fields are utilized, with improvisation and role-play being the most important. Unlike other techniques, these two are mandatory in drama education (Adıgüzel, 2007). Therefore, improvisation and role-playing are essential components of creative drama. Without improvisation and role-playing, it is impossible to discuss creative drama. The effectiveness of creative drama in lessons depends not only on the method applied but also on the educational environment (Aykaç, 2008).

In the second stage, role-plays are used to stimulate spontaneous and active participation. Through improvisation, learners engage in dynamic interactions that allow them to explore ideas, situations, and emotions, enhancing their language use and expression. In the improvisation stage, participants engage in role-playing using role cards and various other techniques. This stage encourages creativity and spontaneity, allowing learners to actively participate by embodying different roles and scenarios. This stage involves the development and shaping of a topic through various

formation processes. It is where improvisation, role-play, and other techniques serve as the starting point for shaping the subject. In creative drama, all experiences, reflections, and evaluations are conducted based on the outcomes and impressions left on individuals by these formation processes. These dramatizations can be individual or carried out in small or large groups (Aykaç, 2008).

Creative drama can be described as the process of engaging participants in spontaneous performances based on past experiences. In this context, improvisation refers to the unplanned use of movement and speech to develop a character or depict an object within a specific scenario (Gallagher, 1997). Through these activities, participants explore different perspectives, emotions, and communication styles, enhancing their language skills in a dynamic and immersive environment.

5.3 Reflection

This stage is the last session for creative drama. The final stage focuses on evaluation and discussion. Participants reflect on their experiences, analyzing the outcomes of their performances and identifying areas for improvement. This stage encourages critical thinking and deeper understanding of the content explored during the creative drama activities. Participants evaluate themselves and the learning process in this stage. The importance of the process is determined in this stage. Participants share their feelings and thoughts related to the process. Besides, they discuss educational attainments, the subject matter and the knowledge. These can be done by discussions. Alternatively, either writing in role (for instance talking about creative drama process in improvisations by

two participants) or writing outside role (writing letter, diary, publishing newspaper) can be used in evaluation-discussion stage. In this way, the leader gets feedback from the participants (Adıgüzel, 2022). In creative drama, the outcomes are evaluated in this stage. In other words, emotions and the sharing of thoughts are also addressed in this stage. The evaluation involves understanding whether the knowledge gained has been internalized and its potential impact on future experiences. Additionally, how drama experiences and processes are perceived and understood is discussed. This stage also serves as a space where the topic or drama teaching concepts are explored (Aykaç, 2008).

In the final stage of creative drama, students are encouraged to reflect on their experiences throughout the entire process, discussing the emotions they encountered and the lessons they learned. This stage is not about assigning grades or offering criticism but rather focuses on self-assessment and group reflection. Additionally, it provides an opportunity to review the extent to which the intended outcomes and objectives have been achieved. Evaluation tools are selected based on the specific behaviors or skills that the activity aims to develop (Özçelik & Aydeniz, 2012). In creative drama, the emphasis is placed on the process rather than the final outcome. This process is interactive, active, and centered on the individual's engagement and experiences with others (Adıgüzel, 2006).

6. Research on Creative Drama in Education

One of the most notable benefits of creative drama in ELT is its capacity to promote authentic language use and intercultural competence. By simulating real-life situations, drama provides

learners with opportunities to practice language in ways that mirror genuine communicative contexts. Such a focus on authenticity in interaction allows students to develop pragmatic competence: understanding conversational implicature, tone, and register. In drama activities, learners can take active roles, thereby engaging themselves in problem-solving to comprehend how English works in the context of an imagined world. Consequently, learners find these drama-based activities enjoyable and value collaborative work (Anderson & Loughlin, 2014; Araki-Metcalf, 2012; Doecke, 2015; Dundar, 2013; Emert, 2010; Gönen, 2010; Kalogirou, Beauchamp, & Whyte, 2019; Uchiyama, 2011).

The value of drama lies in its potential to replicate life scenarios and experiences that enable students to perceive the learning environment as familiar and relevant. The students are completely involved in a creative drama classroom in the process of learning through the use of a framework that supports active participation. The approach, therefore, espouses a constructivist approach to teaching, whereby the students are perceived to be active in building and constructing knowledge. Through creative drama, students become active contributors to their learning, collaborating and exploring ideas in a dynamic and interactive setting (Courtney, 1990). This active involvement generates intrinsic motivation as learners find the tasks enjoyable and relevant to their own lives. The use of creative drama in education increases the knowledge of concepts, lessons, or texts and, through reflection and expression, develops an issue into personal and group experience. The method encourages not only experiential learning and knowledge acquisition but also verbalization and socialization.

Creative drama has a transformative impact on learner attitudes, participation, and enjoyment. By integrating creativity, interaction, and meaningful practice, it enriches the language learning experience and fosters a positive emotional connection to language acquisition. From this perspective creative drama is an alternative approach to education that fosters creativity, productivity and making thoughtful, informed decisions. It helps develop individuals who are confident in using language, capable of critical thinking and not afraid of change or taking risks. The playful and imaginative elements of creative drama create an environment where students feel comfortable experimenting with language. The sense of freedom coefficient minimizes fear of mistakes, thus allowing learners to concentrate more on the process of communication than on perfection. Creative drama or drama in education, applicable at all educational levels and to people of all ages can distance themselves from the rigid structures of traditional education and be integrated with contemporary educational systems. This approach fosters happy, self-satisfied learners who embrace creativity (San, 2002).

Krashen's (1982, p. 31) "Affective Filter Hypothesis" emphasizes the crucial role of emotions in second language acquisition. Learners with positive attitudes, low anxiety, and high motivation have a "low affective filter," allowing more input to reach the brain's language acquisition area. It suggests that individuals vary in the strength of their affective filters. Learners with negative attitudes toward second language acquisition tend to seek less input, as their affective filters are high or strong. Even if they understand the message, the input does not reach the brain regions responsible

for language acquisition. Conversely, learners with positive attitudes toward acquiring a second language are more receptive to input. These individuals not only access greater input but also have lower or weaker affective filters. Based on the “Affective Filter Hypothesis”, providing meaningful input and creating conditions where the filter is low are essential for successful language learning. Creative drama significantly provides a low anxiety learning environment and helps to develop core language skills: speaking, listening, reading, and writing. In speaking, creative drama allows learners to be exposed to an environment where they could use the language in contextually rich situations. The role-plays and improvisations demand learners to generate spontaneous speech, fluency, and to communicate their ideas coherently. Also, oral performance is at the center of creative drama which enhances pronunciation through drill and feedback. The drama with its interactive perspective provides the learners with speaking confidence which modifies the tension that is usually brought about by the production stage of language in the classical ways of learning.

There are numerous studies on the use of creative drama in education. Additionally, it has been observed that creative drama is used in teaching science (Boran, 2005; Erkoca Akköse, 2008) and mathematics (Erdoğan, 2008; Erdoğan & Baran, 2009; Ölekli, 2009; Sezer, 2008) at the preschool level. Furthermore, creative drama has been found effective in teaching various outcomes in mathematics and science (Arieli, 2007; Duatepe-Paksu & Ubuz, 2009; Francis, 2007; Hendrix, 2001) as well as in social sciences (Aykaç, 2008; Cormack, 2003; Kaf, 1999) for school-aged students. Evidently, creative drama can be integrated into diverse lesson contents,

providing meaningful contributions to students beyond standard learning outcomes.

In addition to the subjects mentioned above, creative drama has also been applied in English language teaching. Many studies have addressed the positive effects of the use of creative drama in vocabulary teaching (Bulut-Yılmaz, 2010; Demircioğlu, 2008, 2010), speaking skill development (Brouillette, 2012; Saraç, 2007; Su-Bergil, 2010; Ulaş, 2008), teaching tenses (Köylüoğlu, 2010), encouraging learners and their positive attitudes (Kılıç & Tuncel, 2009).

EFL learners usually fear the challenge of speaking formally in front of an audience. When drama is used as a teaching method in the sense of being part of the eclectic approach to language teaching, it can become a central aid in acquiring communicative competence (Davies, 1990). Creative drama sharpens active listening skills by making the learners process and respond to the speech of their peers immediately. Dialogues and cooperative storytelling in drama-based activities do promote focused attention and allow improvement of comprehension. Students are exposed to varied accents, intonations, and speaking styles, which build up their abilities to comprehend spoken English in a number of different situations

Creative drama has also been argued to enhance learners' writing skills and academic achievement (Dundar, 2013; Demircioğlu, 2010). Additionally, it fosters a lasting interest in reading and strengthens reading skills among students (Demircioğlu, 2010; Dundar, 2013; Li, Kenzy, Underwood, & Severson, 2015; Mokhtar, Halim & Kamarulzaman., 2011; Talhelm, 2015). Thus, in

reading and writing, creative drama fosters creative expression and engagement. Scripts, storylines, and character development often involve reading materials, enabling learners to interpret texts more effectively. Drama activities that involve writing—such as creating dialogues, crafting character backstories, or summarizing role-play experiences—encourage learners to explore written language in meaningful ways. This approach will make the skills of reading and writing more interactive with creativity, thus making learning more dynamic and student-centered.

Creative drama practices enhance teachers' self-efficacy, and teachers who incorporate creative drama into their lessons also foster the creativity of their students (Delihasanoglu, 2021). Göktürk (2019) examined the effectiveness of creative drama activities in speaking a foreign language. Göktürk (2019) observed positive effects of creative drama on students' overall speaking skills and their attitudes toward the lesson over a 10-week period. Similarly, Siyahlı (2019) focused on enhancing foreign language learning for 5th-grade students using creative drama techniques in a way that improves communicative, interactive, and cooperative creative activities. The research adopted document analysis as a qualitative approach. Besides, visual and audio materials were utilized in order to support language learning. In this regard, it has been revealed that creative drama activities significantly enhance students' language skills and provide more interaction in the process of learning.

Su Bergil, Erçevik & Erdem (2017) conducted a study to explore prospective EFL teachers' attitudes towards creative drama. The study found that the majority of participants were familiar with creative drama techniques and were willing to integrate them into

their future teaching practices. The results emphasized that awareness and use of creative drama could improve EFL teachers' competency and teaching effectiveness. The study also recommended that the use of creative drama in the teaching of English to young learners' courses could enrich teacher training and support the professional development of prospective teachers.

Research has shown that creative drama is particularly effective in communication skills. Wang (2017) investigated the application of drama to improve English language proficiency among college students. Participants employed cartoons like *Beauty and the Beast*, *The Lion King*, *Kung Fu Panda*, and *Zootopia* in drama activities that were aimed at developing their communication and cooperation skills. It was found that drama significantly increased the interest and motivation of the students, as well as their proficiency. Nurhayati (2016) examined the implementation of drama as an effect on language development by making observations, interviews, and documentation of the activities. Results showed improvement in the speaking abilities, increase in writing ability, improvements in self-confidence, while understanding and portrayal of their characters also deepen. Su-Bergil (2010) also investigated creative drama and its effect on improving university preparatory students' speaking, showing its effectiveness compared with other techniques.

Kılıç & Tuncel (2009) examined the effect of creative drama on speaking and attitude of 48 high school students. The data indicated that the experimental group which followed the drama activities showed much better improvement than the control group in English speaking. Kılıç & Tuncel (2009) conducted research on

the use of creative drama to make a difference in students' speaking skills and attitudes towards speaking English. They conducted experimental and control group tests, through which they found that, in the experimental group-undertaking drama activities in addition to usual techniques-students demonstrated impressive enhancements regarding speaking skills and attitudes compared to the control group. Similarly, Saraç (2007) investigated children's improvement in speaking skills, as a result of participation in creative drama. Eight creative drama sessions are executed and recorded, with observation. During this period, each student maintains a journal to share his or her experiences and feelings. Results showed a significant development in the speaking ability of the students, increased self-confidence, and more student participation.

Yumurtacı (2019) compared the effectiveness of creative drama in vocabulary acquisition and creative thinking skills with traditional teaching methods. The research was conducted with 45 second-grade students and two teachers from a school in Istanbul. The results showed that students in the experimental group had a significant increase in vocabulary acquisition and creative thinking, and both teachers and students agreed in an interview that creative drama is an effective teaching method. Similarly, Bulut-Yılmaz (2010) reported a significant difference between the experimental and the control group regarding vocabulary learning due to the creative drama activities. Demircioğlu (2008; 2010) conducted research on the employment of drama for the improvement of vocabulary learning among 3rd-grade students aged 9-10 years. One group was exposed to drama techniques in learning new vocabulary items, while the other group of students received traditional teaching

of new words. The comparison between posttest scores revealed that the experimental group outperformed their peers in the control group in vocabulary acquisition.

Ay (1997) focused on the use of creative drama in foreign language teaching, while Köylüoğlu (2010) compared the effects of traditional and creative drama methods of teaching Simple Present Tense. The results showed that students taught by the creative drama method obtained higher success rates.

In conclusion, research on creative drama in English Language Teaching (ELT) highlights that it is an engaging and effective way to help learners improve their language skills. It encourages communication, creativity, and confidence through activities like improvisation and role-play. Creative drama makes learning more meaningful and enjoyable while also helping students think critically. By focusing on interaction and engagement, it becomes a powerful tool for language learning.

7. Practical Applications and Strategies

7.1 Teacher Roles and Responsibilities

To achieve the objectives of creative drama, qualified instructors/leaders are essential. This is because one of the fundamental elements of creative drama—the instructor/leader/teacher—must facilitate group dynamics through communication and interaction, ensuring a smooth transition into the group's interaction process and creating the necessary atmosphere for the process (Adıgüzel, 2022). The success of creative drama in ELT largely depends on the teacher's ability to facilitate activities and create a supportive learning environment. Teachers act as

facilitators, guiding students through the stages of drama activities and ensuring that all participants are engaged and feel comfortable.

One critical role of the teacher is to model enthusiasm and participation, setting the tone for an interactive and inclusive classroom atmosphere. The instructions and objectives of each activity should also be clear so that learners understand the purpose and what is expected of them. Teachers observe during the activities and give feedback, encouraging yet constructively addressing errors in language. It is important to provide a nurturing environment for drama-based learning. The teacher needs to provide a safe platform where the learners can feel comfortable expressing themselves without being ridiculed or judged. This calls for mutual respect among the participants, with elimination of perturbing behavior. In addition, the teacher should always be ready to change an activity on the spot as a response to the dynamics of the group or adjustment of the level of difficulty.

7.2 Challenges and Limitations

Despite its numerous advantages, creative drama implementation within the ELT environment faces some challenges. The major problem is classroom management; large classes, for example, pose a challenge when one tries to accommodate the various interactive drama activities. A large class size can severely limit the teacher's potential to give individual attention, monitor group activities effectively, and maintain classroom discipline. Furthermore, the collaborative nature of creative drama necessitates adequate physical space, which may be difficult to find in many

schools. A second practical challenge is the lack of resources and materials that may be required for creative drama activities.

The effective implementation of activities needs to have some special kinds of skill related to drama facilitation, classroom management, and creative lesson planning in teaching. Most teacher education courses have very insufficient drama pedagogy training. Moreover, most teachers are not very comfortable with the techniques mentioned.

Another challenge in using creative drama might be social conventions. The dramatization activities involve cultural scenarios, behaviors, or themes that may be against the cultural norms of the learners. These cultural sensitivities are always tricky to negotiate on the part of the teachers for fear of creating unease or misunderstanding among students. Adaptation to this sometimes requires radical adjustments in creative drama to fit the particular classroom's cultural context and may be quite challenging to educators.

Lastly the other drawback is that it requires both teachers and students to be familiar with drama activities. A teacher cannot just walk into a classroom and start teaching the students using this technique without being properly prepared to handle its techniques, and neither can the students participate properly if they have never been exposed to such activities before. This need for familiarity and preparation can make the first use of creative drama time-consuming and perhaps also confusing for an educator as well as for learners.

7.3 Example of Creative Drama Implementation in Reading Class: The Turtle and the Hare

In a reading class, starting a reading or listening exercise with a drama activity is far more interesting than asking typical pre-task questions. Drama activities activate the learners and help them in predicting content. In activities like storytelling, for example, students become actively involved in the story and can thereby internalize concepts in a more interactive and memorable way. For instance, the fable "The Tortoise and the Hare" is a good example of how creative drama can be used in a reading class. This example shows how the stages such as preparation, improvisation, and reflection can deepen students' understanding of the story while enhancing their language skills.

1. Preparation

A. Warm-Up Activity: Turtle and Rabbit Movement

Objective: To engage students in a fun and physical warm-up activity using creative drama elements.

Materials Needed: Music player or device with a playlist; Selection of music tracks (slow and fast tempo); Open space for movement

Set the Stage: Clear an open area in the classroom to allow students to move freely. Explain to the students that they will be using their bodies to act like a turtle and a rabbit, based on the music's tempo.

Demonstrate: As the leader, first demonstrate the movement of a turtle. Move slowly, taking small and deliberate steps, keeping

low to the ground. Use your arms to mimic the movement of a turtle's flippers.

Select Music: Play a piece of slow-tempo, calming music (e.g., classical music or nature sounds). Ask students to listen and imitate the movements of a turtle as they explore the space. Encourage them to really get into character, moving at a turtle's pace.

Transition: After a few minutes of slow turtle movements, stop the music. Ask students to gather in the center of the space.

Explain the Rabbit: Now, explain that it is time to become a rabbit. Describe how rabbits are fast, agile, and make big, energetic leaps. As the leader show a quick demonstration of rabbit movements to illustrate.

Select Faster Music: Play a piece of fast-tempo, lively music (e.g., an up-tempo song or a piece with a strong beat). Ask students to listen and transform into rabbits, moving quickly and energetically around the space, making big leaps and hops.

Switch Back and Forth: Continue switching between the slow turtle movements and the fast rabbit movements. Use different music tracks to set the tempo for each character.

Guided Exploration: While the music is playing, encourage students to explore different movements and expressions as turtles and rabbits. They can act out scenarios, such as a rabbit escaping from a predator or a turtle finding its way to the water.

Reflect: After a few rounds of switching between turtle and rabbit movements, gather the students and ask them to share their experiences. How did it feel to move like a turtle or a rabbit? Did

they find it challenging to switch from slow to fast movements and vice versa?

B. Warm-Up Activity: Animal Swap

Objective: To engage students in an interactive and lively warm-up activity that encourages active listening, quick thinking, and movement.

Materials Needed: Open space for forming a circle

Instructions: Have the children stand in a circle, facing inward. This circle is the "zoo." Choose one child to be "It" (the tagger), and have him/her stand in the center of the circle.

Animal Names: Explain to the children that they are going to play a game involving animal names. Each student in the circle will take turns calling out either "turtle" or "rabbit" one after another. Start with one child in the circle who calls out "turtle." The next child to their right might call out "rabbit," and so on. Continue until each child has had a turn to call out an animal name.

"It" Chooses: "It," the tagger in the center, now calls out either "turtle" or "rabbit." Children in the circle who hear "It" call out the same animal name (either "turtle" or "rabbit") must quickly swap places with each other. For example, if "It" says "turtle," only the children who called out "turtle" must swap spots. While the animal swaps are happening, "It" tries to take one of the empty spots in the circle. If "It" successfully occupies a spot, the child left without a place becomes the new "It."

"Zoo" Shuffle: At any point, "It" can call out "zoo." When this happens, all the children in the circle must swap places with each

other. During the shuffle again, "It" tries to catch a spot and the child without a place becomes the new "It." The game continues in this manner with different children taking turns as "It."

Reflection: After a few rounds, have a brief discussion with the children. Ask them how they felt during the game, what strategies they used, and whether they enjoyed the activity.

2. Improvisation: "Being the Tortoise and the Hare"

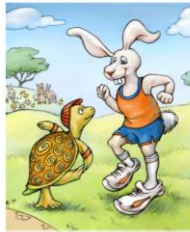
The Tortoise and the Hare



Written by Harriet Rosenblum
Illustrated by Laura Hoffman
www.readings.com

The Tortoise and the Hare
Level 1
Reading Level 1.0
All rights reserved
www.readings.com

CUMULATIVE	
Reading Level	1.0
Words	10



Once upon a time, there was a tortoise and a hare. The hare liked to brag about how fast he could run.



"Nobody can beat me!" Hare said.
"Let's race and find out," Tortoise said.



Hare wanted a snack. He hopped to a field and ate some plants.

The Tortoise and the Hare - Level 1

7



Tortoise took one step after another.

8



Hare wanted to win. He hopped away and left Tortoise far behind.

The Tortoise and the Hare - Level 1

5



Tortoise took one step after another.

6

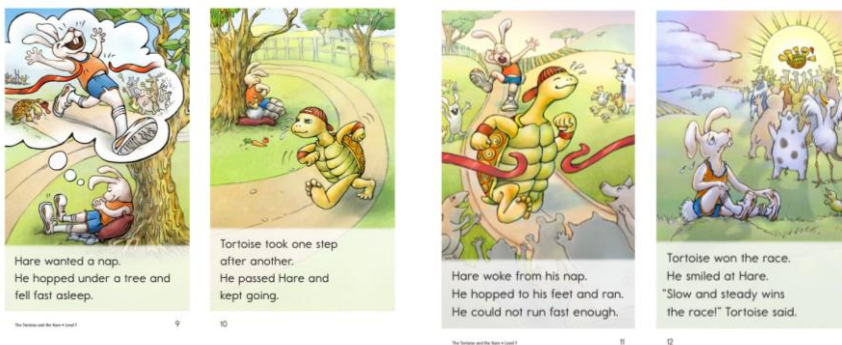


Figure 2. The Story of “The Tortoise and The Hare”
(Rosenbloom, 2017)

Objective: To engage students in a drama improvisation activity that allows them to explore different roles and emotions while encouraging reflection on personal experiences and lessons.

Materials Needed: Open space for students to move around

Instructions: Have the children stand in a circle, facing inward. Students count aloud one by one, assigning themselves a number from 1 to 4 (or 5, depending on the class size). After counting, all students with the same number form a group. For example, all "1s" form Group 1, all "2s" form Group 2, and so on. Each group chooses a designated spot in the classroom to gather. Once in their groups, hand out each group the story of “The Tortoise and The Hare” (Figure 2). Briefly discuss the fable. Explain the characters (turtle, rabbit, audience) and the qualities associated with the turtle (slow and steady) and the rabbit (fast and overconfident). Tell the groups that one student in the group will be acting as the turtle, and their goal is to embody the qualities of the turtle: slow and steady. Another student will be acting as the rabbit, representing the fast and

overconfident nature of the hare. The other members of the group will act as the audience, observing the race and commenting on the behaviors of the turtle and rabbit. Provide each group with sufficient time for preparation, allowing them to plan their actions, dialogue, and audience interactions. After each group has performed, gather the class together for the reflection stage.

This stage gives the students the chance to act out the traits of the tortoise and the traits of the hare, thus, enabling comprehension of the underlying morals..

3. Reflection: evaluation, discussion

Open up a discussion where students can share their thoughts and insights. Encourage them to relate the role play to real life, addressing the need for patience, perseverance, and respect for others. Gather the students and ask them reflection questions:

- How did you feel when you acted as the turtle?
- How did you feel when you acted as the rabbit?
- Can you think of a lesson from the story "The Tortoise and The Hare"?
- Can you share a time when you worked hard for something?

The reflection stage students reflect on and discuss what took place during the experience, their actions, and feelings. It helps them make connections between the drama exercise and real-life lessons or personal insights. The students answer the questions and tell about how they felt when acting as a particular character, what was learnt from the story, and how this links to their life. This reflection

develops greater insight and critical thinking with enhanced development of social-emotional skills.

7. Conclusion and Future Directions

7.1 Summary of the Review

The general aim of drama in education is to develop individuals who are creative, self-reliant, self-aware, capable of communicating effectively with others, and able to enhance these skills. In addition to this, creative drama aims at developing creativity and aesthetic development, enhancing the ability for critical thinking, supporting social development and team working, facilitating the search for ethical values, boosting self-confidence, encouraging decision-making, and improving language and communication while developing imagination. It also introduces the child and adolescent to themselves and their identity and culture while helping them adjust and shape their thoughts, attitudes, and behaviors during communication effectively (Adıgüzel, 2000).

This review has discussed the role of creative drama in ELT, and various benefits, challenges, and practical strategies that could be adopted while putting it into practice. Creative drama provides an interactive and dynamic way to learn languages. It enhances speaking, listening, reading, and writing. The immersive nature of drama nurtures not only language acquisition but also the development of communication skills and cultural understanding. Furthermore, its use has been proved to motivate learners and raise their involvement, making language learning less tedious and more relevant.

However, the review also underlined different problems related to creative drama, such as classroom management, teacher training, and contextual constraints. Practical issues of resource availability and adaptation of drama activities to cultural contexts create certain barriers for educators. Despite all these complications, creative drama has the potential to enhance language instruction with the necessary support.

7.2 Future Research Directions

Previous authors have highlighted the effectiveness of creative drama as a method to enhance English teaching and learning, as it aids in addressing various challenges in the educational process. Hence, drama activities should be supported, motivated, and engaged by the teachers among students. Researchers also call for research on creative drama training programs that shall help teachers to facilitate the students in the expression of their ideas and opinions (Galante & Thomson, 2017; Araki-Metcalf, 2012). The future researchers may investigate if creative drama activities can help in developing fluency, pronunciation as well as comprehension of the authentic content (Galante & Thomson, 2017). Equally significant is the degree to which creative drama pedagogy can support various forms of communication and create a space for dialogue in which students assume responsibility for their own learning process (Ntelioglou, 2011; Wong, 2014).

While this review has identified some of the advantages of creative drama, there are a number of omissions in the current literature that call for further investigation. For example, future

research needs to be conducted on the long-term effects of creative drama on language acquisition and learner motivation.

Although the potential for creative drama in ELT has been widely recognized, several gaps in the research already conducted indicate where further research is needed. Whereas, for instance, much research has targeted the impact of creative drama on speaking and listening skills, less attention has been paid to its impact on reading and writing development. Equally, there is limited empirical research into the long-term effects of creative drama on language acquisition and learner motivation. Second, many existing studies are context-bound; they are conducted within highly resourced classrooms or, in some cases, within ideal conditions. The field of creative drama indeed warrants more research into different education settings, such as less privileged or multilingual education contexts.

References

Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi* [Play and its relationship with creative drama] (Unpublished master's thesis). Ankara University, Institute of Educational Sciences, Ankara, Turkey.

Adıgüzel, H. Ö. (2000). Yaratıcı drama öğretmeni yetiştirmenin önemi ve gerekliliği [The importance and necessity of training creative drama teachers]. *Eğitim ve Yaşam Dergisi*, 17(18), 5–11.

Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları [The concept, components, and stages of creative drama]. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17–29.

Adıgüzel, H. Ö. (2007). Dramada temel kavramlar [Basic concepts in drama]. In A. Öztürk (Ed.), *İlköğretimde Drama* (pp. 1-18). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Adıgüzel, H. Ö. (2022). *Eğitimde yaratıcı drama* [Creative drama in education] (8th Ed.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Akar Vural, R., & Somers, J. W. (2012). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: Kuram ve uygulama* [Drama for humanist elementary education programs: Theory and practice]. Ankara: Pegem Yayınları.

Akoğuz, A., & Akoğuz, M. (2016). *Yaratıcı drama etkinlikleri* [Creative drama activities]. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

Anderson, A., & Loughlin, S. M. (2014). The influence of classroom drama on English learners' academic language use during

English language arts lessons. *Bilingual Research Journal*, 37(3), 263–286. <https://doi.org/10.1080/15235882.2014.965360>

Araki-Metcalf, N. (2012). We are robot engineers!! Drama pedagogy as the core of an integrated curriculum unit for learning English as a foreign language. *Creative Approaches to Research*, 5(3), 62–74.

Arieli, B. (2007). *The integration of creative drama into science teaching* (Master's thesis). Kansas State University, Manhattan, KS, United States.

Ay, S. (1997). *Yabancı dil öğretiminde dramanın kullanımı* [The use of drama in foreign language teaching] (Unpublished master's thesis). Ankara University, Ankara, Turkey.

Aykaç, M. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi* [The effect of using creative drama as a method in social studies class on students' achievement] (Unpublished master's thesis). Ankara University, Ankara, Turkey.

Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi* [The effect of creative drama activities on children's narration skills set up with child literature text in Turkish teaching] (Unpublished doctoral dissertation). Ankara University, Ankara, Turkey.

Aykaç, M., & Çakır Sarı, H. (2023). *Eğitsel oyunlar ile İngilizce öğretimi* [Teaching English through educational games]. Ankara: Pegem Akademi.

Aykaç, M., & Köğce, D. (2019). Preservice classroom teachers' opinions on the use of educational games in instruction of primary school courses. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(1), 116–143.

Aytaş, G. (2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama etkinlik ve uygulamaları* [Thematic creative drama activities and applications in Turkish teaching]. Ankara: Akçağ Yayınları.

Boran, R. (2005). *Okul öncesi eğitimde fen ve doğa etkinliklerinde öğretmenlerin dramayı kullanma konusuna yönelik görüşlerinin analizi* [An Analysis of opinions of the teachers using drama in activities of science and nature in preschool education] (Unpublished master's thesis). Selçuk University, Konya, Turkey.

Brouillette, L. (2012). Advancing the speaking and listening skills of K–2 English language learners through creative drama. *TESOL Journal*, 3(1), 138–145.

Bulut-Yılmaz, B. (2010). An investigation into the effects of creative drama activities on young learners' vocabulary acquisition: a case study (Unpublished master's thesis). Gaziantep University, Gaziantep, Turkey.

Bushman, J. (2001). *Teaching English creatively*. Springfield: Charles.

Cormack, R. (2003). *Creative drama in the writing process: The impact on elementary students' short stories* (Unpublished doctoral dissertation). University of Northern British Columbia, Canada.

Courtney, R. (1990). *Drama and intelligence: A cognitive theory*. Montreal, Canada: McGill-Queen's University Press.

Davies, P. (1990). The use of drama in English language teaching. *TESL Canada Journal*, 8(1), 87–99.

Delihasanoglu, M. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı dramaya ilişkin tutumları ile yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi* [Investigation of preschool teachers' attitudes about creative drama and self-efficiency of using creative drama method] (Unpublished master's thesis). Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu.

Demircioğlu, Ş. (2008). *Teaching English vocabulary to young learners via drama* (Unpublished master's thesis). Gazi University, Ankara.

Demircioğlu, Ş. (2010). Teaching English vocabulary to young learners via drama. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 439–443.

Gallagher, M. (1997). *Drama in education: Adult teaching and learning for change in understanding and practice* (Unpublished Doctoral dissertation). University of Wisconsin-Madison, Madison, WI, United States.

Göktürk, Ö. (2019). *Yaratıcı drama etkinliklerinin İngilizce konuşma becerisine etkisi* [The effect of creative drama activities on English speaking skill] (Unpublished master's thesis). Necmettin Erbakan University, Konya, Turkey.

Karadağ, B. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarına metaforik algıları doğrultusunda yaratıcı drama yöntemiyle demokratik*

değerlerin kazandırılması [Metaphoric perceptions of teacher candidates to gain democratic values in accordance with creative drama method] (Unpublished master's thesis). Sakarya University, Sakarya.

Kavcar, C. (1985). Örgün eğitimde dramatizasyon. *Eğitim ve Bilim*, 10(56), 1–10.

Kılıç, Ş., & Tuncel, M. (2009). The effects of creative drama on speaking English and attitudes towards speaking English. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 55–81.

Köylüoğlu, N. (2010). *Using drama in teaching English for young learners* (Unpublished Doctoral dissertation). Selçuk University, Konya.

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

Léon-Henri, D. D. P., & Jain, B. (2017). Role play: A practical way to teach intercultural communication. *Recherche Et Pratiques Pédagogiques En Langues De Spécialité-Cahiers De L'Aplut*, 36(2).

Lewis, G., & Bedson, G. (1999). *Games for children*. Oxford: Oxford University Press.

Li, X., Kenzy, P., Underwood, L., & Severson, L. (2015). Dramatic impact of action research of arts-based teaching on at-risk students. *Educational Action Research*, 23(4), 567–580. <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2015.1042983>

Mokhtar, N. H., Halim, M. F. A., & Kamarulzaman, S. Z. S. (2011). The effectiveness of storytelling in enhancing

communicative skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 18, 163–169.

Murfin, R., & Ray, S. M. (2009). *The Bedford glossary of critical and literary terms*. Palgrave Macmillan.

Ntelioglou, B. (2011). 'But why do I have to take this class?' The mandatory drama-ESL class and multiliteracies pedagogy. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 595–616.
<https://doi.org/10.1080/13569783.2011.617108>

Nurhayati, D. A. W. (2016). Using local drama in writing and speaking: EFL learners' creative expression. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 1(1), 51–77.

Ölekli, N. (2009). *5–6 yaş çocuklarında matematiksel şekil algısı ve sayı kavramının gelişiminde drama yönteminin etkisi* [Influence of drama in mathematical pattern perception and number concept in 5-6 years old children] (Unpublished master's thesis). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ömeroğlu, E. (1990). *Ana okuluna giden beş altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişmesine dramanın etkisi* [The effect of drama on the development of verbal creativity of five- and six-year-old children attending kindergarten] (Unpublished doctoral dissertation). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Önder, A. (2016). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama: Kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Özçelik, N., & Aydeniz, H. (2012). Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve Fransızca konuşmaya yönelik tutumlarına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 231–248.

Purcell-Gates, V., Degener, S., Jacobson, E., & Soler, M. (2002). Impact of authentic literacy instruction on adult literacy practices. *Reading Research Quarterly*, 37, 70–92.

Rızaoğlu, F. (2006). Bringing life to EFL classes by creative drama. *Creative Drama Journal*, 1(1), 115–129.

Rosenbloom, H. (2017). The tortoise and the hare. *Learning A-Z*. Retrieved from www.readings-z.com

San, İ. (2002). Yaratıcı drama – Eğitsel boyutları. In H. Ömer Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı Drama 1985–1995 Yazılar*. Ankara: Naturel Yayınları.

San, İ. (2006). Yaratıcı dramanın eğitsel boyutları. In Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı Drama 1985–1998 Yazılar* (pp. 113–122). Ankara: Naturel Yayıncılık.

Saraç, G. (2007). *The use of creative drama in developing the speaking skills of young learners*. (Unpublished master's thesis). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sezer, T. (2008). *Okul öncesi eğitim alan beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada drama yönteminin etkisinin incelenmesi* [An investigation of the effect of the drama method on acquisition of number and operation concepts by five-year old children enrolled at preschool education] (Unpublished master's thesis). Abant İzzet Baysal University, Bolu.

Siyahlı, K. (2019). *Yabancı dil öğretiminde yaratıcı drama modelleri* [Creative drama models in foreign language teaching] (Unpublished master's thesis). Ondokuz Mayıs University, Samsun.

Su-Bergil, A. (2010). *İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: Yaratıcı drama* [An alternative technique for improving speaking skills in English teaching: Creative drama] (Unpublished master's thesis). Gaziosmanpaşa University, Tokat.

Su-Bergil, A., Ercevik, A., & Erdem, G. (2017). Elaborating teaching English to young learners courses with creative drama: Alternatives for prospective teachers. *International Journal of Research - Granthaalayah*, 5(12), 232–245.

Talhelm, M. (2015). Second city teacher training: Applying improvisational theater techniques to the classroom. *English Journal*, 104(5), 15–20. <https://doi.org/10.58680/ej201527206>

Uchiyama, T. (2011). Reading versus telling of stories in the development of English vocabulary and comprehension in young second language learners. *Reading Improvement*, 48(4), 168–179.

Ulaş, A. H. (2008). Effects of creative, educational drama activities on developing oral skills in primary school children. *American Journal of Applied Sciences*, 5(7), 876–880.

Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.

Wang, P. (2017). The use of drama in English teaching of Chinese arts colleges. *Journal of Arts & Humanities*, 6(7), 48–54.

Wong, J. (2014). Establishing a school-based drama programme: Supporting non-specialists to plan and teach a drama programme. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(2), 208–212.

Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for language learning* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Yalçın, A., & Aytaş, G. (2005). *Tiyatro ve canlandırma: Sahneleme teknikleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yumurtacı, N. (2019). *Using creative drama in teaching English to young learners: Effectiveness on vocabulary development and creative thinking* (Unpublished master's thesis). Bahçeşehir University, İstanbul.

BÖLÜM V

The Influence of Code-Switching on EFL Students’ Vocabulary Retention

Mithat EKİNCİ¹
Ecem EKİNCİ²

1. Introduction

Code-switching, gaining an enormous interest in bilingualism and multilingualism studies recently, is a term coined to describe the switching back and forth between two or more languages within a conversation or a discourse. Code-switching occurs in EFL class environments when students switch native and target languages. Such students employ code-switching to mediate their language learning and to ease their comprehension. Given the central role of vocabulary acquisition in language learning, it is theoretically and practically essential to understand how code-

¹ Ins., Osmaniye Korkut Ata University, Orcid: 0000-0003-1330-8234

² Ins., Dr. Osmaniye Korkut Ata University, Orcid: 0000-0003-4559-6218

switching influences the process. To shed light on the issue, this research aims to explore how EFL students view the role of code-switching in facilitating their vocabulary acquisition within the language learning process.

2. Literature Review

2.1. Theoretical Perspectives on Code-Switching in Vocabulary Retention

Several theoretical standpoints support the point that code-switching has the potential to facilitate vocabulary acquisition. For instance, the sociocultural theory, developed by Vygotsky (1978), postulates that social interaction is vital in language learning. According to this theory, language development occurs through collaborative dialogues and exchanges, in which language is a mediational tool. In EFL situations, code-switching serves as a mechanism that facilitates vocabulary retention. The scaffolding effect is especially beneficial for learners who may find it difficult to comprehend new phrases in L2. By merging L1 and L2, code-switching connects known and new languages, enhancing overall comprehension (Ahmad & Jusoff, 2009).

Code-switching is also supported by Krashen's Input Hypothesis (1982), as he theorizes that language learning occurs when learners are exposed to comprehensible input. Through code-switching, the input becomes more accessible or available to language learners, hence increasing the probability of retaining the vocabulary. Similarly, Schmidt's Noticing Hypothesis (1990) assumes that language acquirement is possible once the learners notice specific linguistic forms in the input. Focusing on differences

and similarities between L1 and L2, code-switching allows teachers to draw learners' attention to significant forms of language. This practice enhances learners' awareness of vocabulary and encourages a more profound assimilation of new words, as it enables them to develop a comprehensive understanding of lexical items within the frameworks of both their first and second languages, thereby deepening their linguistic competence (Lucas & Katz, 1994).

2.2. Code-Switching as a Tool for Vocabulary Acquisition

Code-switching as a teaching method has proven to facilitate vocabulary learning in EFL contexts. Cenoz and Gorter (2011) state that in classes where learners share the same L1, code-switching allows the teacher to explain complex vocabulary or cultural connotations or to make meaning clear by anchoring in students' already acquired knowledge. This method works particularly for low-level learners because they are unable to possess the required language to obtain complete comprehension of vocabulary in L2 (Ekinci & Şanverdi, 2021; Şanverdi, 2021). By relating unfamiliar L2 words with known L1 concepts, code-switching may create a cognitive framework that favors vocabulary learning (Turnbull & Dailey-O'Cain, 2009).

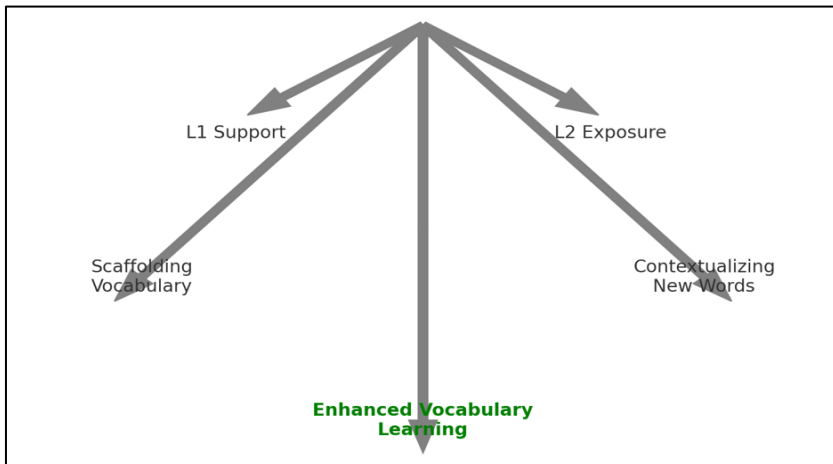


Figure 1. *Enhanced Vocabulary Learning via Code-Switching*

Furthermore, code-switching can effectively introduce students to the cognates—words showing similar forms or phonology in native and target languages (Broersma, 2009). In this way, by highlighting this similarity, instructors assist learners in acquiring new vocabulary through already familiar structures, thus facilitating a more accessible and natural learning flow. Moreover, code-switching helps distinguish the so-called “false friends”—words that look or sound similar in L1 and L2 but have very different meanings. This prevents misunderstanding and fosters a much clearer insight into the target vocabulary. When applied selectively, code-switching serves as a scaffold that supports vocabulary retention while still encouraging the active use of L2 (Macaro, 2001).

Even though code-switching has some advantages concerning vocabulary acquisition, it also presents some disadvantages. For example, excessive use of code-switching

reduces exposure to L2 and diminishes the immersion effect, an essential part of language learning. As stated by Sampson (2012), students depend on L1 explanations in highly code-switching classes and could have fewer reasons for using L2 independently. In addition, learners in a multilingual class can have different first languages. This calls for the differential use of code-switching since the teacher will need to be more sensitive to equity and consider the learning needs of all learners. Finally, frequent code-switching may lead to confusion when learning a foreign language, which could result in linguistic interference. For these reasons, teachers need to be conscious of when and how they use code-switching so that they do not reinforce specific invalid linguistic patterns.

There are some studies on the practical outcomes of using code-switching as a pedagogical tool in EFL vocabulary acquisition. For instance, a study by Ahmad and Jusoff (2009) on university students found that strategic code-switching helped learners understand and remember complex terms. Teachers who switched to L1 to explain complicated vocabulary terms observed greater understanding over time, highlighting the efficacy of code-switching as a scaffold. Likewise, Turnbull and Dailey-O'Cain (2009) found that teachers who employed code-switching detected improved lexical retention among students. This was because code-switching allowed for immediate clarification, connecting unfamiliar words in L2 with familiar L1 concepts. In addition, Blair and Morini (2023) conducted a study to determine the impact of code-switching on novel word learning in adult second-language learners of Spanish. The results of the study demonstrated that code-switching may aid the retention of newly acquired vocabulary.

On the other hand, some other studies demonstrate that such high reliance on L1 might decrease students' exposure to L2 vocabulary and limit the chances of the active use of L2 vocabulary. According to Macaro (2001), overuse of code-switching might discourage learners from developing their own strategies for vocabulary acquisition, ultimately impeding immersion in L2. Furthermore, Makulloluwa (2013) established that code-switching in the second language classroom reinforces the use of the mother tongue while weakening the acquisition of the target language. In addition, Moghadam, Samad and Shahraki (2012) unearthed that code-switching can have long-lasting harmful consequences on the learners' target language production.

Considering the studies above, it can be stated that although code-switching has proven to be quite promising in strategic use, especially in explaining complex terms and improving lexical retention, too much reliance on L1 could limit the exposure of L2 and discourage autonomous vocabulary learning strategies for the EFL students. Therefore, code-switching can be a valuable pedagogical tool; however, its use should be deliberate and measured to optimize L2 immersion and vocabulary learning.

3. Methodology

This study employs a survey-based design to examine the perceptions of English as a Foreign Language (EFL) students regarding the role of code-switching in enhancing vocabulary acquisition within the language learning process. The survey used in data collection was designed based on an extensive literature review concerning the existing studies about code-switching and vocabulary

retention. To ensure the reliability and clarity of the instrument, a pilot study with 17 participants was conducted, confirming the internal reliability of the survey items (std. alpha > .81). The final questionnaire consists of 14 items arranged on a 5-point Likert scale to let the respondents express varying degrees of agreement or disagreement with regard to the statements about code-switching concerning its use as a pedagogical device.

This study was conducted during the Fall Semester of the 2023-2024 academic year at the School of Foreign Languages of a state university in Turkey. The study participants were 75 university EFL students aged between 18 and 21, chosen through convenience sampling to facilitate accessibility and representation of the target demographic. Data collected from the survey responses were subsequently analyzed using the SPSS 25 statistical package, and the mean scores of the items were calculated using the descriptive analysis section of the software.

4. Findings

The data obtained via the survey was used to find out the perceptions of the EFL students towards the role of code-switching in facilitating their vocabulary acquisition. The survey includes 14 items with a 5 Likert Scale. The researchers examined the items using SPSS 25, and Table 1 presents the findings of the descriptive statistics of the survey filled out by the participants.

Table 1. Descriptive Statistics of the Survey Items

Item	Mean Score	M
1. I regularly switch between my native and target languages while learning new vocabulary.	61	3,
2. I tend to use my native language to clarify meanings when I encounter unfamiliar vocabulary in the target language.	56	3,
3. Code-switching is a natural part of my language-learning process.	69	3,
4. Code-switching helps me better understand new vocabulary in the target language.	97	3,
5. Translating new vocabulary into my native language helps me remember it longer.	04	4,
6. I find that I can use new vocabulary more effectively when I use both languages while learning.	82	3,
7. Code-switching aids my understanding of complex vocabulary.	74	3,
8. Allowing myself to code-switch keeps me more engaged in vocabulary learning activities.	74	3,
9. I feel more motivated to learn vocabulary when I can use both my native and target languages.	17	4,
10. Code-switching makes vocabulary learning more enjoyable for me.	68	3,
11. Code-switching has helped me improve my vocabulary knowledge in the target language.	82	3,
12. Using both languages helps me become more confident in using new vocabulary in conversations.	96	3,
13. Code-switching makes it easier for me to apply vocabulary to real-life situations.	7	3,
14. Code-switching improves my vocabulary usage in spontaneous language contexts.	64	3,

Table 1 above provides statistics for survey items related to the use of code-switching in vocabulary learning. The mean scores of the items range from 3,56 to 4,17, indicating a mostly positive perception of code-switching as a strategy for enhancing vocabulary learning. The highest mean score (4,17) belongs to the item stating that learners feel more motivated to learn vocabulary when using their native and target languages. Another notable mean score is 4,04, which suggests that translating new vocabulary into the native language significantly aids memory retention. Items related to the influence of code-switching on understanding new vocabulary (3,97) and building confidence in vocabulary use during conversations (3,96) also received high ratings. On the other hand, the lowest mean scores were for using the native language to clarify meanings of unfamiliar target vocabulary (3,56) and regularly switching between the native and target language while learning new vocabulary (3,61), indicating a relatively less frequent or less favorable perception compared to other strategies.

5. Discussion and Conclusion

The findings from the study showed that the EFL students perceive code-switching as an effective vocabulary learning strategy. It was also given that the translations of new vocabulary into the native language significantly help memory retention. Code-switching probably creates a cognitive framework that enhances retention by connecting new vocabulary in L2 to the familiar L1 concepts. This outcome is consistent with the study conducted by Song and Lee (2019), who found that code-switching during learning activities enhanced vocabulary acquisition among young EFL learners. Similarly, Akhter (2018) reported that students getting

code-switching while learning English outperformed those with English-only explanations in vocabulary retention, suggesting that code-switching facilitates better understanding and memory of new lexical items.

In addition, the study identified that learners feel more motivated to learn vocabulary when using their native and target languages alternatively. The outcome of the current study also suggested that code-switching helps learners build confidence in vocabulary use during conversations. Obviously, code-switching boosts learners' motivation and confidence, making them feel more engaged and self-assured when using new vocabulary in authentic conversations. This conclusion of the study is supported by the research of Mortega (2022), who found that code-switching enhances students' engagement and language learning motivation, facilitating better comprehension and participation.

In conclusion, the present study highlights that code-switching may be an effective pedagogical tool in vocabulary acquisition among EFL learners. Code-switching is a means of relating new vocabulary to some familiar concepts in the native language, and it assists memory retention and understanding. In addition, this approach increases the learners' confidence and motivation to encourage the active and meaningful use of the vocabulary in a natural setting.

References

Akhter, N. (2018). Role of English-Bangla code-switching in vocabulary retention: A case study at University of Dhaka. In R. Chowdhury, M. Sarkar, F. A. Mojumder, & M. M. Roshid (Eds.) Singapore: Springer.

Ahmad, B. H., & Jusoff, K. (2009). Teachers' Code-Switching in Classroom Instructions for Low English Proficient Learners. *English Language Teaching*, 2(2), 49-55.

Blair, M., & Morini, G. (2023). From one language to the other: Examining the role of code-switching on vocabulary learning in adult second-language learners. *Second Language Research*, 39(4), 1027-1048.

Broersma, M. (2009). Triggered codeswitching between cognate languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(4), 447-462.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). A holistic approach to multilingual education: Introduction. *The Modern Language Journal*, 95(3), 339-343.

Ekinci, M., & Şanverdi, M. (2021). The Effects of Using Captioned Videos on Vocabulary Achievement Levels of EFL Students. In H. Yılmaz, E. Yücel & S. Öztürk (Eds.), *A General Perspective on Foreign Language Teaching V*. (pp. 92-100), Konya: Çizgi Kitabevi.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon.

Lucas, T., & Katz, A. (1994). Reframing the debate: The roles of native languages in English-only programs for language minority students. *Tesol Quarterly*, 28(3), 537-561.

Macaro, E. (2001). Analyzing student teacher's codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal* 85(4), 531-548.

Makulloluwa, E. (2013). Code-switching by teachers in the second language classroom. *International Journal of Arts & Sciences*, 6(3), 581.

Moghadam, S. H., Samad, A. A., & Shahraki, E. R. (2012). Code switching as a Medium of Instruction in an EFL Classroom. *Theory & Practice in Language Studies (TPLS)*, 2(11).

Sampson, A. (2012). Learner code-switching versus English only. *ELT Journal*, 66(3), 293-303.

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

Song, D., & Lee, J. H. (2019). The use of teacher code-switching for very young EFL learners. *ELT Journal*, 73, 144-153.

Şanverdi, M. (2021). The Use of Rosetta Stone Application for Vocabulary Improvement in English: A Review Study. In H. Yılmaz, E. Yücel & S. Öztürk (Eds.), *A General Perspective on Foreign Language Teaching V*. (pp. 85-91), Konya: Çizgi Kitabevi.

Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (Eds.). (2009). *First language use in second and foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard University Press.